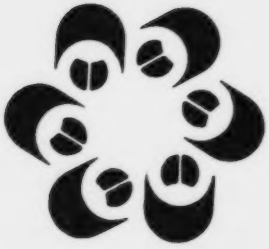
Rapport annuel du Conseil des collèges 1981-1982

Conseil des collèges



TROISIÈME RAPPORT ANNUEL

1981 - 1982

CONSEIL DES COLLÈGES

Québec, le 23 septembre 1982

Dépôt légal - 4e trimestre 1982
Bibliothèque nationale du Québec
ISBN: 2-550-05456-3
ISSN: 0226-9147

©Éditeur officiel du Québec

Québec, le 16 novembre 1982

Monsieur Claude Vaillancourt
Président de l'Assemblée
nationale du Québec
Hôtel du Gouvernement
Québec, QC

Monsieur le Président,

J'ai l'honneur de vous soumettre le rapport annuel du Conseil des collèges au 30 juin 1982.

Je vous prie d'agréer, Monsieur le Président, l'expression de ma haute considération.

Le ministre de l'Éducation,

Camille Laurin

Québec, le 23 septembre 1982

Monsieur Camille Laurin
Ministre
Ministère de l'Éducation
1035, de la Chevrotière
QUÉBEC
G1R 5A5

Monsieur le Ministre,

Conformément à l'article 24 de la Loi du Conseil des collèges, j'ai l'honneur de vous présenter le troisième rapport annuel du Conseil des collèges pour la période qui s'étend du 1er juillet 1981 au 30 juin 1982. Ce rapport contient les considérations du Conseil sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial et il relate les principales activités du Conseil pour la période indiquée.

Veuillez agréer, Monsieur le Ministre, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

La présidente du Conseil des collèges,

Jeanne L. Blackburn

Composition du Conseil des collèges

(au 30 juin 1982)

	Dates d'échéance du mandat
Madame Jeanne L. Blackburn, présidente Conseil des collèges, Québec	décembre 1984
Huit (8) * personnes du milieu collégial:	
Madame Nicole David-Paquin Enseignante Collège de l'Outaouais, Hull	janvier 1985
Madame Mildred Eisenberg Membre du Conseil d'administration Collège Vanier, Montréal	janvier 1985
Madame Louise Grondin Enseignante Collège de Trois-Rivières Trois-Rivières	octobre 1983
Monsieur Paul Inchauspé Directeur des services pédagogiques Collège du Vieux Montréal, Montréal	décembre 1982
Monsieur Claude Laberge Directeur des services pédagogiques Séminaire de Sherbrooke, Sherbrooke	janvier 1985
Monsieur Yves Mongeau Secrétaire général Collège Ahuntsic, Montréal	janvier 1985
Monsieur Serge Perreault Enseignant Collège Lionel-Groulx, Ste-Thérèse	décembre 1982

* Un siège est vacant suite à la démission de monsieur Jean-Guy Farrier, le 16 mars 1982

	Dates d'échéance du mandat
Trois (3) personnes du monde du travail, de la coopération et des affaires	
Monsieur Claude Côté Conseiller syndical Syndicat canadien de la fonction publique Montréal	novembre 1983
Monsieur Gilles Jobin Vice-président Confédération des caisses populaires et d'économie Desjardins du Québec Lévis	décembre 1982
Monsieur Rémi Monastesse Comptable agréé Val d'Or	février 1983
Un (1) représentant des parents	
Monsieur Serge Hainault Enseignant Commission des écoles catholiques de Montréal Montréal	mars 1985
Une (1) personne de l'enseignement universitaire	
Monsieur Jean-Robert Derome Professeur Université de Montréal Montréal	janvier 1985
Une (1) personne de l'enseignement secondaire	
Monsieur Jacques Lusignan Directeur pédagogique régional Commission des écoles catholiques de Montréal Montréal	mai 1985

	Dates d'échéance du mandat
Un fonctionnaire du gouvernement	
Monsieur Pierre Amyot Directeur de la formation professionnelle Direction générale des politiques et des programmes Ministère du Travail, de la Main-d'oeuvre et de la sécurité du revenu Québec	
Les présidents des commissions	
Monsieur Claude Fortier Président de la Commission de l'évaluation Québec	août 1983
Monsieur Claude B. Simard Président de la Commission de l'enseignement professionnel Québec	août 1983
Monsieur Lucien Lelièvre Secrétaire	

Les bureaux du Conseil des collèges

710, place d'Youville
7e étage
Québec
G1R 4Y4
Tél.: (418) 643-9938

CONSEIL DES COLLÈGES

TROISIÈME RAPPORT ANNUEL

1981-1982

TABLE DES MATIÈRES

Lettre au ministre de l'Éducation

Composition du Conseil des collèges

Présentation du rapport du Conseil

Pages

A - Réflexions sur l'année 1981-1982 1

B - Activités du Conseil des collèges 29

1. Conseil des collèges 29

1.1 Mandat 32

1.2 Activités 33

1.3 Organisation interne 45

2. Commission de l'évaluation 49

2.1 Composition 51

2.2 Mandat 52

2.3 Activités 52

2.31 Réunions 52

2.32 Suites aux démarches entreprises en 1981-1982 .. 52

2.33 Objectifs et réalisations en 1981-1982 53

2.4 Rapport annuel 57

Pages

3. Commission de l'enseignement professionnel 153

3.1 Composition 155

3.2 Mandat 156

3.3 Activités 156

3.31 Études 157

3.32 Rencontres 160

3.33 Avis et recommandations 164

3.4 Rapport concernant les préoccupations de la Commission quant à certains aspects de l'enseignement professionnel 165

4. Comité permanent de gestion financière 177

4.1 Composition 179

4.2 Mandat 180

4.3 Activités 181

4.31 Réunions 181

4.32 Avis 181

4.33 Autres activités 182

Pages

C - Annexes

Annexe 1

Permanence du Conseil des collèges 183

A - RÉFLEXIONS SUR L'ANNÉE 1981-1982

A - RÉFLEXIONS SUR L'ANNÉE 1981-1982

Ces quelques réflexions sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial que nous présentons en introduction au rapport annuel du Conseil des collèges s'alimentent à trois sources principales: les avis du Conseil publiés au cours de l'année, les rapports annuels de ses Commissions et certains événements marquants du réseau collégial.

1. Les avis du Conseil

Au cours de l'année 1981-1982, le Conseil des collèges a adressé dix avis au ministre de l'Éducation. Comme il est normal, ces dix avis émis par le Conseil des collèges n'ont pas tous la même importance. Certains étaient très ponctuels, comme celui sur une demande d'étude pour un programme en céramique industrielle, celui sur la révision du programme fédéral de soutien à l'enseignement postsecondaire et celui sur les conditions spécifiques d'admission pour certains programmes d'études de niveau collégial.

D'autres avis répondaient à des demandes statutaires annuelles du ministre de l'Éducation. C'est ainsi que trois avis sur l'allocation des ressources ont été adressés au Ministre de même que deux avis sur les autorisations de spécialités professionnelles. Les circonstances étant sensiblement les mêmes, le Conseil n'a rien ajouté de substantiellement neuf à ce qu'il estime avoir déjà dit de façon valable l'année précédente.

Restent deux avis auxquels le Conseil a consacré une partie relativement importante de ses activités: il s'agit de l'avis sur les conditions supplémentaires et les comités de formation

et de celui sur le rapport du Comité d'étude sur la formation en sciences infirmières, rapport que le Conseil a étudié et commenté en collaboration avec le Conseil des universités.

Dans l'avis sur les conditions supplémentaires et les comités de formation, c'est par rapport à un avis de l'Office des professions que le Conseil des collèges intervient. Les conditions supplémentaires dont il est question ici, sont celles que peuvent imposer aux étudiants les différents ordres et corporations professionnels.

À la suite de l'Office des professions, le Conseil des collèges affirme la responsabilité finale des institutions d'enseignement, des collèges en particulier, sur le contenu des programmes d'enseignement. De plus, selon le Conseil, les programmes du collégial doivent naturellement donner accès au permis d'exercice de l'une ou l'autre profession. Par ailleurs, le Conseil recommande que les corporations professionnelles soient obligatoirement consultées lors de l'élaboration ou de la révision des programmes concernés.

Dans l'avis sur la formation en sciences infirmières, le Conseil a recommandé que le programme collégial en nursing devienne la seule porte d'entrée de la profession, contrairement à la situation actuelle où un programme universitaire de deux années constitue une voie d'accès possible et contrairement à la position de l'Ordre des infirmières et infirmiers du Québec, (l'O.I.I.Q.), qui voulait voir le programme universitaire devenir la porte d'entrée unique à la profession.

Répartis dans toutes les régions du Québec, les collèges sont les mieux placés pour dispenser un enseignement qui, de l'avis de la quasi-totalité des intervenants sur la question, est vraiment de niveau collégial. En fait, au-delà de quarante collèges publics et privés dispensent actuellement le programme de techniques infirmières et répondent ainsi aux besoins de la population de toutes les régions. Par ailleurs, il est illogique, selon le Conseil, de retrouver à l'université et au collège un même niveau de formation technique.

Mais la principale recommandation de cet avis, celle qui peut avoir à moyen terme le plus de conséquences sur l'avenir (et l'ouverture vers le haut) des programmes professionnels, c'est celle qui fait du diplôme d'études collégiales en techniques infirmières la voie d'accès normale et suffisante pour accéder à un programme universitaire de formation en sciences infirmières.

Pour le Conseil, il ne s'agit pas là d'une ouverture qui devrait demeurer exceptionnelle pour un programme professionnel, bien au contraire. De l'avis du Conseil, cette ouverture vers l'université d'un programme professionnel collégial doit avoir une valeur exemplaire, applicable à plusieurs autres programmes professionnels. On peut penser ici notamment aux programmes de techniques administratives, aux programmes de techniques physiques, comme l'électrotechnique.

Cette ouverture vers l'université que souhaite le Conseil pour le plus grand nombre possible de programmes professionnels ne peut se faire sans changements dans la composition des programmes.

autant à l'université qu'au collège. Compte tenu des habitudes et des droits acquis, ces changements n'iront pas de soi: en plus d'une réflexion sur les programmes eux-mêmes, ils nécessiteront une volonté politique de changement. De l'avis du Conseil, nous touchons là, en ce qui concerne le collégial, un des points principaux de la réforme de l'enseignement professionnel que le gouvernement du Québec veut mettre en oeuvre au cours de l'année 1982-1983.

2. Les rapports annuels des Commissions

L'année 1981-1982 a été la première année complète d'activités de l'une et l'autre Commission du Conseil. En fait, si on fait exception des rencontres de la présidence et de la permanence, c'est surtout par les activités et les rencontres de ses Commissions avec de nombreux collèges (une trentaine) que le Conseil a été principalement en contact avec le réseau collégial durant l'année écoulée.

2.1 Le rapport de la Commission de l'enseignement professionnel

Dans son rapport annuel à l'intention du Conseil, la Commission de l'enseignement professionnel communique "quelques-unes de ses grandes préoccupations qui traduisent, à certains égards, l'état et les besoins de l'enseignement professionnel." Et la Commission énumère ces grandes préoccupations que sont le perfectionnement des enseignants du secteur professionnel, l'affectation des ressources matérielles et financières, la concertation entre les divers agents éducatifs oeuvrant dans le secteur professionnel

et la structuration des programmes professionnels.

S'il partage avec la Commission l'ensemble de ses préoccupations, le Conseil désire ici signaler de façon toute particulière la qualité variable des programmes professionnels et l'intégration précaire, difficile et superficielle de l'enseignement général et de l'enseignement professionnel.

2.11 La qualité variable des programmes professionnels

"Alors que certains profils professionnels accordent une place importante aux bases scientifiques communes à des fonctions professionnelles apparentées dans une perspective de formation fondamentale ouverte à la mobilité, d'autres présentent des contenus presque entièrement axés sur des connaissances utiles à la réalisation de tâches de travail précises, souvent peu transférables à d'autres fonctions", écrit la Commission à l'adresse du Conseil. La Commission note, en outre, que le processus d'élaboration des programmes laisse apparaître des lacunes importantes dans les concertations nécessaires, particulièrement du côté interministériel. Ce qui peut expliquer la qualité variable des programmes professionnels, surtout si on prend note de l'absence de cadre de référence précis pour l'élaboration de ces programmes.

À plusieurs reprises dans le passé, notamment lors d'avis sur la création des nouveaux programmes, comme les techniques de thanatologie et celles d'audicprothèse, le Conseil des collèges s'était étonné de la spécialisation, souvent

sophistiquée, de plusieurs programmes professionnels, qui préparent mal aux mutations technologiques que connaîtra demain le monde du travail. Le Conseil estime qu'un équilibre, difficile à obtenir, doit constamment être recherché entre la spécialisation, qui rendra à court terme l'étudiant apte à remplir convenablement sa profession, et la polyvalence, qui assure à l'étudiant des fondements intellectuels qui le garderont apte à exercer sa profession à travers les différents changements technologiques.

Équilibre difficile à trouver, avons-nous écrit. Difficile non parce qu'il faudrait s'appuyer sur les travaux incertains de la futurologie: sur ce plan, nous pensons qu'il faut plutôt descendre vers les fondements des sciences que de prendre l'envol de la prospective technologique. Difficile en vérité parce qu'il n'est pas le même selon les différentes familles des programmes. Difficile également parce qu'il est fragile, pour ne pas dire évanescent: cet équilibre repose en effet sur deux pôles dont l'un , le monde de la technologie est, par définition, en mouvement constant.

"Sans souscrire à une uniformisation stérilisante,écrit la Commission, ne pourrait-on pas souhaiter plus de clarté et plus de stabilité dans les principes sous-jacents à l'élaboration des programmes ainsi que dans le processus régulier devant être adopté? Peut-on penser qu'un cadre de référence serait un outil utile pour l'élaboration d'un programme? Un cadre de référence a-t-il des chances de succès s'il n'est pas appuyé d'un processus clair d'élabo-

ration des programmes, précisant le partage des responsabilités? Certaines politiques ministérielles et interministérielles ne seraient-elles pas favorables aux concertations devenues essentielles entre les ministères et les milieux de travail pour la poursuite d'objectifs communs dans la formation spécialisée?"

Le Conseil partage les interrogations de sa Commission et il invite les responsables des programmes à quelque niveau qu'ils soient à trouver des réponses à ces interrogations.

Dans le but d'apporter une contribution aux réponses nécessaires, la Commission de l'enseignement professionnel a entrepris une étude sur la formation professionnelle au niveau collégial. Disponible à l'automne 1982, cette étude pourra être un outil intéressant, tant pour aider à bâtir les nouveaux programmes professionnels, dont le réseau sent le besoin, que pour procéder à l'évaluation de plusieurs programmes existants.

2.12 L'intégration de l'enseignement général et de l'enseignement professionnel

Un des principaux objectifs visés par la création des collèges publics était l'intégration de l'enseignement général et de l'enseignement professionnel dans un même ensemble institutionnel et pédagogique. Quinze années après la création des premiers collèges d'enseignement général et professionnel, on peut se demander si un tel objectif a

été atteint. la Commission de l'enseignement professionnel met en doute, pour sa part, l'atteinte de cet objectif:

> "Après plus d'une décennie, diagnostique la Commission, les collèges présentent encore de sérieuses lacunes en ce qui concerne l'intégration du secteur professionnel et du secteur général et ce, malgré le fait qu'ils soient regroupés au sein des mêmes établissements.(...) Malheureusement, on doit davantage parler de juxtaposition des deux secteurs; les collaborations tant espérées entre les divers agents engagés dans un même projet éducatif ne se sont pas réalisées. Bien que l'on ne puisse nier d'intéressantes réalisations pour l'un et l'autre des secteurs, il subsiste encore des problèmes importants."

Au-delà des mentalités, ce sont les structures et l'organisation actuelle des départements qu'il faut interroger:

> "Conçues davantage en fonction des disciplines plutôt qu'en fonction de la formation des étudiants, les structures départementales demeurent inadéquates" écrit la Commission.

En terminant la Commission se demande s'il ne faudrait pas "transformer les mécanismes de fonctionnement des comités pédagogiques et surtout en assurer la survie? Peut-on songer à modifier en profondeur les structures actuelles des départements en les axant principalement sur la formation de l'étudiant? Ne faudrait-il pas modifier en conséquence les conventions collectives?"

Le Conseil estime que ces questions, qui se posent depuis fort longtemps, demandent une réponse durable. Aussi a-t-il

l'intention d'adresser au ministre de l'Éducation au cours de l'automne 1982 un avis sur le rôle du programme dans la formation de l'étudiant et sur les structures pédagogiques nécessaires pour assurer ce rôle au programme.

Sans parler ici de l'intérêt qu'il y a pour les étudiants d'un lieu d'appartenance pédagogique basé sur le programme, le Conseil estime qu'une importance accrue accordée au programme par rapport à la discipline aura les effets immédiats suivants:

. la reconnaissance de tous les programmes du collégial comme des programmes professionnels, les programmes de l'enseignement général étant des programmes professionnels plus longs;

. le partage d'objectifs communs pour les enseignants d'un même programme, tant pour les enseignants des disciplines générales que pour ceux des disciplines professionnelles.

2.2 Le rapport de la Commission de l'évaluation

C'est à la lumière d'une vingtaine de visites dans les collèges que la Commission de l'évaluation a rédigé son rapport annuel pour l'année 1981-1982. Il s'agit là d'une base fort valable

pour faire le portrait de l'état et des besoins de l'évaluation dans le réseau collégial en 1981-1982.

2.21 Les politiques institutionnelles d'évaluation

Devant la quasi-inexistence de politiques institutionnelles d'évaluation pour l'année écoulée, la Commission de l'évaluation a dû se limiter à examiner des éléments de politiques d'évaluation et à susciter chez les collèges la volonté de se doter de ces dites politiques institutionnelles.

Or, constate la Commission, on a senti "une volonté plutôt tiède d'élaborer et d'implanter des politiques institutionnelles d'évaluation." Et quand cette volonté existe, elle est contrariée de toutes parts, tant de l'interne que de l'externe. C'est tantôt la réalité et l'unité même de l'institution qui fait problème pour l'élaboration d'une politique institutionnelle; tantôt, c'est la difficulté pour l'institution de se regarder en face sans complaisance et de considérer ses activités professionnelles autrement que comme des activités privées.

"À moins de considérer, note la Commission, l'enseignement comme un service personnel ou comme un geste de pratique professionnelle privée, on comprendrait mal que ne soit pas reconnue la responsabilité de l'institution vis-à-vis l'enseignement qui y est dispensé. Si l'institution doit répondre du service public qu'elle rend à

la population, elle doit, évidemment, pouvoir prendre les moyens de s'assurer de sa qualité. Outre le droit des étudiants, il faut aussi parler du droit de la société qui assure le financement des activités de formation."

2.22 Les difficultés de l'évaluation institutionnelle

Il y a des difficultés inhérentes au fait que le collège est une institution scolaire et, à ce titre, on peut signaler les difficultés suivantes: l'ambiguïté des buts, l'humain comme objet d'intervention, la fluidité des technologies et le statut professionnel de la majorité des employés.

A ces difficultés communes aux institutions du fait qu'elles sont des institutions d'enseignement, s'ajoutent des difficultés qui sont particulières aux collèges du Québec, liées à leurs structures et à leur vécu.

Il y a l'attitude autonomiste des départements qui menace l'équilibre ou l'existence "morale" de l'institution si bien qu'une politique institutionnelle d'évaluation peut ne faire référence qu'à une réalité fort vague. Or ce sont les départements qui ont la responsabilité première de l'activité centrale du collège, l'enseignement.

Il y a également la bipolarisation de la vie institu-

tionnelle entre d'une part le collège, perçu comme extérieur aux enseignants et identifié avec les administrateurs, et le syndicat qui se voit comme un relais nécessaire et exclusif entre les enseignants et le collège. Dans le domaine de l'évaluation, souligne la Commission, "il est assez remarquable de constater que, dans plusieurs cas, on était venu très près d'un compromis acceptable entre administrateurs et professeurs jusqu'à ce que le syndicat intervienne et compromette l'entreprise menée de bonne foi par un appel en faveur de la solidarité, par un rappel du statut patronal de l'interlocuteur."

Il y a enfin, une ambiguïté quant aux responsabilités locales en matière d'évaluation. Chaque collège a une corporation autonome, mais il fait partie d'un réseau. C'est pourquoi il est apparu nécessaire à la Commission "que l'obligation faite aux collèges de se donner des politiques institutionnelles d'évaluation s'accompagne d'une définition claire des champs de responsabilité propres au ministère de l'Éducation et de ceux qui sont attribués aux établissements.

2.23 Les suggestions de la Commission

En conclusion de son rapport annuel, la Commission dégage un certain nombre de considérations qu'elle adresse au Conseil, avec le souhait qu'elles fourniront à ce dernier des éléments pour adresser des suggestions ou des recommandations au ministre de l'Éducation.

Ces considérations sont les suivantes:

. fixer aux collèges une échéance pour l'élaboration d'une politique institutionnelle d'évaluation;

. clarifier les rôles et les responsabilités des différents intervenants face à l'évaluation;

. redonner aux institutions le pouvoir sur leurs propres structures départementales;

. constituer, pour des fins d'évaluation, des banques de données provinciales à portée pédagogique;

. favoriser le perfectionnement des administrateurs en ce qui a trait au processus de l'évaluation.

Les trois premières considérations constituent aux yeux de la Commission autant de préalables à réaliser pour rendre possible la mise en place dans les collèges de politiques institutionnelles d'évaluation. Les deux dernières considérations sont moins des préalables que des moyens qui favorisent le bon exercice de ces mêmes politiques.

Au moment où ces lignes sont écrites, le Conseil des collèges n'a pas indiqué les suites qu'il entend assurer à ces suggestions de sa Commission. Il le fera, un peu plus tard à l'automne 1982, dans un avis qu'il

adressera au ministre de l'Éducation. Le Conseil des collèges fera alors des recommandations concernant chacune des considérations que l'expérience d'une année de contacts avec les collèges a suggérées à la Commission de l'évaluation.

3. Quelques événements marquants du réseau

Nous aurions pu retenir plusieurs événements intéressants qui ont marqué la vie quotidienne du réseau collégial durant l'année 1981-1982, ne serait-ce que le calme exceptionnel qui l'a oxigéné tout au long de cette année. Nous aurions pu également parler d'un certain "non lieu" qui devient en quelque sorte un anti-événement, tellement il demeure promis depuis longtemps, dans lequel les acteurs du réseau collégial sont comme ceux de la pièce de Samuel Beckett, En attendant Godot. Dans cette pièce, comme tout le monde le sait, les protagonistes parlent, parlent, parlent, en attendant Godot qui ne vient jamais, comme les gens du réseau à propos du projet de règlement des études collégiales.

À la vérité, beaucoup d'autres mesures annoncées dans le Livre blanc sur les collèges n'ont pas encore été mises en application. Il y aura bientôt quatre ans qu'a paru ce document destiné à assurer un second souffle au réseau collégial. Création de centres spécialisés, carte de l'enseignement professionnel, orientation et développement des services aux étudiants, rôle des collèges dans la collectivité, etc., autant de mesures annoncées qui se font toujours attendre.

En fait, nous avons retenu trois événements qui sont riches ou lourds de conséquences pour l'avenir du réseau collégial: la croissance de la clientèle régulière, les contraintes budgétaires des collèges et la recherche scientifique dans le réseau collégial.

3.1 La croissance de la clientèle régulière

Une des finalités premières de la réforme du système scolaire et, en particulier de la création du collégial public, a été l'accessibilité aux services d'enseignement pour tous les Québécois, quelle que fût la situation sociale, économique et géographique de chacun.

C'est un des faits les plus significatifs et des plus positifs de la vie collégiale des dernières années que celui d'une croissance marquée autant qu'imprévue de la clientèle scolaire dans les collèges québécois.

Le Rapport Parent (vol. 2, p. 187) estimait que 20% des jeunes de 17-18 ans devraient normalement accéder à l'enseignement collégial et 28% de la même classe d'âge à l'enseignement professionnel collégial, ce qui donnait un taux "idéal" de scolarisation de 48% pour le collégial.

D'après une étude récente effectuée par le ministère de l'Éducation (1), les effectifs d'une même génération

(1) La progression des élèves au secondaire et au collégial, MEQ, mai 1982

inscrits à temps complet, de 1976 à 1981, ont progressé de 40,6% à 45,9% de la totalité des individus du même âge. Une telle statistique est intéressante puisqu'elle situe la clientèle réelle en 1981 dans la zone du taux "idéal" indiqué dans le Rapport Parent. Cette statistique est également réconfortante puisqu'on peut mesurer le résultat positif de la scolarisation des Québécois et l'atteinte du premier des objectifs de la réforme scolaire issue du Rapport Parent.

La clientèle du collégial a progressé de 62 347 étudiants en 1970 à 123 349 en 1981, soit une croissance de près de 100%. La clientèle réelle des quarante-six collèges publics du Québec dépasse, en fait, depuis quelques années les prévisions faites par le Ministère lui-même (117 629 étudiants prévus en 1981 pour 123 349 étudiants inscrits). Un écart comparable, qu'on ne peut préciser au moment où ces lignes sont écrites, est à signaler pour l'année scolaire 1982-1983.

Cette présence de plus en plus nombreuse de la clientèle étudiante, féminine et masculine (2), doit continuer d'être favorisée. Et il ne faudrait pas que les contraintes budgétaires obligent les collèges, directement ou indirectement, à contingenter les admissions faute de ressources financières. Cela serait d'autant plus malheureux que le

---

(2) Les 123 349 étudiants de l'année 1981-1982 se partagaient presque à égalité entre l'élément féminim, 50,32% et l'élément masculin, 49,67%.

contexte économique actuel illustre, par lui-même, le besoin d'une formation professionnelle de plus en plus solide.

Le jugement généralement positif que l'on peut porter sur l'atteinte de l'objectif de l'accessibilité aux études collégiales ne doit pas cependant inviter à passer désormais à autre chose. Tout d'abord l'atteinte de l'objectif doit être maintenu, ce qui ne va pas sans effort. Il faut d'autant plus éviter de s'asseoir sur des lauriers incertains que toutes les études effectuées pour expliquer cette croissance de clientèle attribuent une grande part de ce phénomène à des causes conjoncturelles, en particulier à la crise économique actuelle. Il faut agir de telle sorte que ce qui est perçu maintenant comme cause de la croissance se révèle plus tard comme ayant été tout simplement l'occasion d'atteindre un degré permanent d'accessibilité.

Ā l'intérieur de cette situation générale satisfaisante, on peut retrouver plusieurs zones grises (ou noires) qui exigent encore beaucoup de ressources. On peut penser ici à certaines sous-régions du Nord-Ouest, du Lac St-Jean, et de la Gaspésie, où, malgré certaines expériences intéressantes, l'accessibilité aux études est encore difficile. On peut penser également au clivage culturel et social qui détermine en partie les orientations professionnelles, à l'inscription dans des programmes où les possibilités d'emploi sont problématiques, au sort différent fait aux deux sexes à l'entrée

sur le marché du travail (à ce sujet, les derniers documents de "Relance" sont révélateurs). (3)

3.2 Les contraintes budgétaires des collèges

On pourra lire dans le rapport de la Commission de l'enseignement professionnel l'inquiétude exprimée par cette Commission sur les conséquences de la situation financière des collèges sur l'équipement nécessaire à la qualité de l'enseignement professionnel. Cependant, considérant que le laisser-aller n'est pas la meilleure façon de faire, la Commission propose un certain nombre de moyens susceptibles, à plus ou moins long terme, d'aider les collèges à contourner les difficultés réelles engendrées par la situation économique.

C'est la même approche et la même attitude qu'adopte le Conseil mais appliquées cette fois à l'ensemble du réseau collégial: les contraintes budgétaires actuelles mettent en péril plusieurs services à la clientèle mais l'enveloppe budgétaire globale serait suffisante si on s'assurait d'une meilleure distribution des ressources.

3.21 Des contraintes inégalement partagées

Les collèges ne peuvent tendre vers les objectifs du

---

(3) Nous avons restreint nos considérations à la clientèle régulière. On trouvera dans le rapport de la Commission d'étude sur la formation des adultes (Commission Jean) une description exhaustive de l'accessibilité de la clientèle adulte aux services d'enseignement des collèges.

réseau collégial qu'en situation, c'est-à-dire à travers des circonstances, dans un temps et dans un lieu, le Québec de 1982, utilisant pour vivre le pain et le beurre, et l'argent qui les procure.

Il serait irresponsable de la part du Conseil des collèges de s'en tenir au monde intemporel et serein des objectifs et de ne pas tenir compte des contraintes et des difficultés que le Québec de 1982 impose au réseau collégial. En particulier, il serait difficilement acceptable que, dans le cadre d'une esquisse de l'état et les besoins de l'enseignement collégial, on passe sous silence la situation financière dans laquelle se trouvent les collèges du Québec en 1982.

Lors de ses deux premiers avis sur l'allocation des ressources au réseau collégial pour les années 1981-1982 et 1982-1983, le Conseil des collèges avait attiré l'attention du ministre de l'Éducation sur la situation précaire, pour ne pas dire inquiétante, dans laquelle allaient se trouver plusieurs collèges du réseau québécois.

Dans l'avis sur l'allocation des ressources 1981-1982, le Conseil estimait "qu'une réduction des dépenses aussi importante que celle qui est projetée par le Ministère ne saurait se faire sans planification si l'on veut éviter de mettre en cause soit la qualité, soit l'existence même de certains services à la

clientèle étudiante. Une telle coupure ne saurait se faire sans planification; elle ne saurait se faire, non plus, sans concertation avec les instances concernées; une telle coupure se prévoit et s'aménage; c'est à cette double condition qu'elle peut devenir réaliste." Hélas, la réalité observée durant l'année 1981-1982 a démontré que beaucoup de collèges, à défaut de temps pour la concertation et la planification, ont dû opérer des coupures, non pas dans les services où cela pouvait se faire avec le moins d'inconvénients pour la clientèle, mais dans les services où cela pouvait techniquement se faire, compte tenu des diverses clauses de sécurité d'emploi des conventions collectives. En clair, les coupures de services se sont opérées non pas là où les besoins de la clientèle étaient moins importants mais là où le permettaient les différentes conventions collectives.

Cela est d'autant plus regrettable que, pendant qu'on supprimait ainsi des services à la clientèle, plus de dix millions de dollars ont été versés, durant la même année 1981-1982, à titre de traitements aux employés mis en disponibilité. En effet, durant l'année 1981-1982, cent cinquante enseignants et cent quatre-vingt dix-huit autres employés ont été mis en disponibilité et le coût exact de cette mise en disponibilité a été de 10 866 000 00 $.

Le Conseil des collèges estime que la sécurité d'emploi est évidemment un bénéfice social fort valable

que, dans l'idéal, tout citoyen devrait posséder. Mais la façon dont sont aménagées et vécues les mises en disponibilité dans le réseau collégial invite à penser que ce n'est pas là la meilleure façon d'investir l'argent des contribuables québécois. Utilisés dans les activités qui ne correspondent pas à l'emploi pour lequel ils sont professionnellement compétents, les employés mis en disponibilité ne rendent pas des services très utiles à la clientèle étudiante. Or le montant d'argent peu productif pour les services réguliers à la clientèle représente à lui seul plus de la moitié de la coupure imposée au réseau collégial avec les conséquences que l'on sait sur les services à la clientèle étudiante.

Constatant que, de 1978-1979 à 1982-1983, les dépenses consacrées aux traitements avaient augmenté (en dollars constants) de 14,6% pendant que les autres dépenses des collèges subissaient une diminution de 41,3% (toujours en dollars constants), le Conseil évaluait dans son dernier avis que ce traitement différent était inéquitable en ce que, d'une part, "il n'a pas d'effets équilibrés sur l'ensemble des activités et qu'(il) affecte davantage certains collèges et que, d'autre part, (il) entraîne une réduction de la quantité et de la qualité des services offerts aux étudiants."

On ne peut maintenir indéfiniment une telle différence. En effet, une institution, quelle qu'elle soit, ne peut

consentir des efforts, ce que la conjoncture actuelle exige, que si elle a l'assurance que des efforts sont répartis avec équité. Or c'est cette assurance qui fait cruellement défaut dans les collèges publics à l'heure actuelle: il y a beaucoup d'argent d'investi dans les garanties de traitement à cause des mises en disponibilité et dans les autres bénéfices sociaux comme le remboursement de congés de maladie non utilisés et il y en a de moins en moins d'investi dans les laboratoires et les autres supports aux activités pédagogiques. La toute prochaine ronde des négociations devrait être l'occasion de corriger les inégalités observées.

3.22 La gestion en période de décroissance

Le Conseil des collèges sait que le contexte économique actuel ne permet pas beaucoup de largesse et il estime que le réseau collégial doit partager les difficultés économiques des temps actuels.

Si l'on fait exception du problème budgétaire particulier au Québec, et temporaire espérons-le, la situation économique actuelle risque d'avoir un caractère plus permanent. Du moins, c'est une conclusion que tirent plusieurs économistes. Certains même parlent de la fin de la suprématie économique américaine, ce qui ne serait pas sans conséquences importantes au Canada et au Québec.

En effet, nombreux sont les économistes qui pensent que la crise actuelle est profonde, qu'elle touche même les structures qui ont assuré jusqu'ici le progrès économique des sociétés occidentales, particulièrement des société nord-américaines. Dans un tel cas, il ne s'agit plus de se serrer la ceinture, de courber le dos et d'attendre que la crise passe. Il faut, entre autres, modifier certains comportements, notamment au plan de la gestion.

Indépendamment des divers choix politiques possibles quant à la priorité à accorder au développement de l'enseignement au Québec, le Conseil estime que la situation économique qui sera celle du Québec dans les années futures invite à une reconsidération des modes de gestion des collèges.

Les collèges du Québec, faut-il le rappeler, ont été mis enplace à partir de 1967 et ils ont pu bénéficier par la suite des largesses budgétaires que semblait autoriser la situation économique et politique du Québec. Jusqu'aux années 80, les collèges, faut-il le dire, ont vécu dans une abondance certaine.

Pendant cette période, les collèges ont mis en place des structures administratives, des services, des modes de gestion conçus pour des années d'abondance, avec des moyens de même ordre. Mais la situation économique a rapidement évolué et nous sommes déjà entrés dans une période de décroissance économique.

S'il est douteux que la situation économique soit l'explication fondamentale et finale de tout comportement, il est indéniable cependant qu'elle en est un facteur explicatif important. Du comportement administratif, c'est-à-dire de la gestion, comme de tout autre. Et pour les personnes morales comme les collèges, aussi bien que pour les individus.

Quelles transformations les collèges peuvent-ils et doivent-ils apporter à moyen terme dans leur comportement administratif pour le rendre adapté et efficace dans un contexte de décroissance économique?

Pour répondre à cette question, le Conseil a fait faire une étude qui sera normalement disponible au cours de l'automne 1982.

3.23 La recherche scientifique dans les collèges

L'année 1981-1982 a été la première année dans l'histoire du réseau collégial où la recherche scientifique est devenue officiellement accessible aux chercheurs du réseau collégial. Le fonds FCAC (4) devenant accessible à ces derniers, 93 projets ont été présentés à un comité de sélection et 36 furent jugés admissibles à des subventions. Il faut se réjouir d'un tel accueil à la recherche de la part

(4) Fonds de Formation de Chercheurs et Action Concertée

du réseau et aux projets de la part du Comité de sélection

La quantité et la diversité des projets présentés de même que la grande variété dans les modes de présentation de ces mêmes projets invitent à penser à la nécessité d'une politique pour encadrer ces projets de recherche.

La recherche scientifique est actuellement en émergence dans le réseau collégial, avec tout ce que comporte d'inédits et d'hésitations une telle situation. On peut dès lors se demander si le réseau collégial n'aurait pas intérêt à se doter d'une politique qui viserait à encadrer les différents projets de recherche qui peuvent surgir de l'un ou l'autre des quelques soixante-dix collèges publics et privés du Québec.

Le Conseil des collèges avait adressé un avis au ministre de l'Éducation en juin 1981 sur la pertinence et les conditions d'exercice de la recherche scientifique dans les collèges du Québec. Si quelques-unes des recommandations ont reçu un accueil positif, comme l'accès au fonds FCAC, d'autres sont demeurées sans écho. Nous y revenons ici brièvement parce que l'expérience de l'année écoulée en a démontré la pertinence.

Il s'est avéré exact que l'absence de reconnaissance officielle de la recherche scientifique dans le mandat

des collèges rend ces derniers difficilement admissibles comme mandataires des projets de recherche.

De même il s'est avéré exact que le silence des diverses ententes de travail autour de la recherche scientifique rend difficile certains accommodements de tâches pour les chercheurs du réseau.

C'est pourquoi le Conseil se permet de rappeler ici les deux premières recommandations de l'avis du Conseil publié l'an dernier sur la recherche scientifique.

Que la loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel de même que la Loi sur l'enseignement privé soient amendées de façon à ce que la recherche scientifique apparaisse officiellement dans le mandat des collèges publics et des collèges privés;

Que les prochaines ententes de travail du personnel des collèges comportent des dispositions qui permettront des activités de recherche.

4. Conclusion

Au terme de ce survol de l'état et des besoins de l'enseignement collégial, il reste à constater que la vie collégiale en 1981-1982 a été beaucoup plus riche d'événements que ce qui en est rapporté ici: nous avons abstrait à partir de certaines perspectives, à

partir de plusieurs rencontres des Commissions avec le réseau collégial, à partir de réflexions rendues nécessaires par des demandes d'avis du Ministre.

On aura remarqué que les réflexions des deux Commissions tout autant que les travaux du Conseil ont souvent mis en évidence les programmes: tantôt c'est le contenu des programmes qui est questionné, dans son équilibre entre la formation fondamentale et la spécialisation; tantôt c'est le support administratif du programme qui est questionné, dont la forme actuelle du département constitue une négation pratique; tantôt c'est l'ouverture horizontale d'un programme vers d'autres programmes de la même famille qui est souhaitée pour ainsi favoriser l'orientation des étudiants; tantôt c'est l'ouverture verticale du programme professionnel collégial vers l'université qui est proposé, donnant ainsi une nouvelle dimension aux programmes, autant à ceux de l'enseignement général qu'à ceux de l'enseignement professionnel.

Cette préoccupation du Conseil et de ses Commissions n'est ni fortuite, ni gratuite. Elle n'est pas fortuite, car le programme d'enseignement est en principe le coeur même de la vie collégiale. Elle n'est pas gratuite, cette préoccupation, car la réalité du programme est, en pratique, ignorée dans la vie quotidienne et administrative des collèges: structures des collèges, conventions collectives, organisation ministérielle, tout concourt à nier en pratique ce que tous reconnaissent comme primordial en principe. Il est nécessaire, selon le Conseil, de restituer au programme la place qui est naturellement la sienne, la place centrale, si l'on veut que tout le système collégial soit indubitablement au service de ceux pour qui il existe, les étudiants.

B - ACTIVITÉS DU CONSEIL DES COLLÈGES

1. CONSEIL DES COLLÈGES

1. Activités du Conseil des collèges

1.1 Mandat

1.2 Activités

1.21 Réunions

1.22 Objectifs et lignes de conduite

1.23 Nomination et renouvellement de mandat des membres des Commissions

1.24 Le Conseil des collèges et la Commission de l'évaluation

1.25 Le Conseil des collèges et la Commission de l'enseignement professionnel

1.26 Le Conseil des collèges et le Comité permanent de gestion financière

1.27 Avis

1.28 Études

1.29 Communications

1.3 Organisation interne

1.31 Effectifs

1.32 Organigramme

1.33 Budget

1.1 Mandat du Conseil des collèges

La Loi sur le Conseil des collèges prévoit les fonctions et les pouvoirs du Conseil aux articles suivants:

Fonctions

12. Le Conseil a pour fonctions de donner des avis au ministre de l'Éducation sur les projets de règlements et les matières visées dans l'article 14 ainsi que sur toute autre question concernant l'enseignement collégial qui lui est déférée par le Ministre. Il fait rapport au Ministre sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial.

Pouvoirs

13. Dans l'exercice de ses fonctions, le Conseil peut notamment:

a) proposer les objectifs qui doivent être poursuivis pour que soit assuré le développement de l'enseignement collégial et les réviser périodiquement;

b) solliciter des opinions, recevoir et entendre les requêtes et suggestions du public en matière d'enseignement collégial;

c) soumettre au ministre de l'Éducation des recommandations sur toute question concernant l'enseignement collégial;

d) faire effectuer les études et les recherches jugées utiles ou nécessaires à l'accomplissement de ses tâches.

Avis du Conseil

14. Le ministre de l'Éducation est tenu de soumettre à l'avis du Conseil:

a) les projets de règlements visés dans les paragraphes b et c du premier alinéa et dans le deuxième alinéa de l'article 18 de la Loi des collèges d'enseignement général et professionnel (1966/1967, chapitre 71);

b) les projets de création de nouveaux collèges;

c) les projets de création de nouveaux programmes d'enseignement collégial qui sont établis par le Ministre;

d) le plan de répartition par collège des programmes d'enseignement collégial;

e) les politiques d'allocation entre les collèges du montant global des crédits annuels accordés pour l'enseignement collégial;

f) le plan et les règles de répartition entre les collèges des budgets d'investissement.

1.2 Activités

1.21 Réunions

Du 1er juillet 1981 au 30 juin 1982, le Conseil des collèges a tenu dix (10) réunions régulières totalisant douze (12) jours de séance et une session annuelle de deux jours. Il a également tenu une réunion spéciale.

1.22 Objectifs et lignes de conduite

Créé le 5 décembre 1979, le Conseil des collèges avait alors effectué une réflexion sur son mandat et sur celui des organismes que la Loi du Conseil des collèges lui attribuait. Cette réflexion lui avait permis de fixer ses principaux objectifs ainsi que ses lignes de conduite.

Suite à ces premiers mois, le Conseil entrait pleinement dans l'exercice de son mandat et depuis, deux années complètes d'activités se sont écoulées. Les activités réalisées l'ont donc été en fonction des objectifs choisis au cours des premières réunions du Conseil.

Cette année, le Conseil s'est attardé à revoir ces objectifs et lignes de conduite. Cette démarche, effectuée en juin 1981 lors de la session annuelle, amenait le Conseil à décider d'explorer davantage les avenues qui lui sont ouvertes par l'article 13 de la Loi du Conseil des collèges.

De ce fait, le Conseil affirmait sa volonté de procéder à l'étude des problèmes du réseau collégial qui méritent, selon lui, une attention particulière tout en continuant de donner suite aux demandes d'avis que lui adresse le ministre de l'Éducation.

1.23 Nomination et renouvellement du mandat des membres des Commissions

Le Loi du Conseil des collèges confère à ce dernier la

responsabilité de mettre sur pied une Commission de l'évaluation et une Commission de l'enseignement professionnel. Il appartient donc au Conseil de procéder à la nomination et au renouvellement de mandat des membres de ces deux organismes.

Cette année, le conseil a révisé les procédures adoptées en ce sens lors de ses premiers mois d'activités et les modifiait quelque peu en ce qui a trait à la consultation.

Dorénavant, pour la nomination des membres de la Commission de l'enseignement professionnel, le Conseil procédera à une consultation des institutions publiques et privées du niveau collégial et des organismes les plus représentatifs du milieu de l'industrie, du commerce et du travail.

Dans le cas de la Commission de l'évaluation, le Conseil consultera des institutions du niveau collégial tant privées que publiques, et des organismes qui les encadrent. Dès cette année, le Conseil avait recours à ces procédures pour combler un siège laissé vacant suite à la démission d'un membre de la Commission de l'évaluation.

1.24 Le Conseil des collèges et la Commission de l'évaluation

L'année dernière, la Commission de l'évaluation avait présenté au Conseil un document portant sur les critères devant présider à la sélection des demandes de services d'évaluation en provenance des collèges. Après étude, le Conseil faisait alors siennes les propositions contenues dans ce texte et le

faisait parvenir, au début de l'année scolaire, à tous les collèges du Québec.

Dans ce document et dans la lettre qui l'accompagnait, le Conseil informait les collèges que, pour l'année 1981-1982, la Commission de l'évaluation appliquerait les critères suivants si les demandes devaient dépasser les ressources disponibles qui avaient été arrêtées à 50 000$ par le Ministère;

- Seront privilégiées les demandes des collèges qui supposent la participation du collège requérant.

- Seront privilégiées les demandes des collèges portant sur des opérations plutôt limitées et sur des projets dont les retombées peuvent être éventuellement d'un intérêt pour l'ensemble des collèges.

- Seront privilégiées les demandes pour lesquelles n'existent pas d'autres sources de financement possibles.

- Seront privilégiées les demandes pour lesquelles n'existent pas d'autres programmes pouvant assurer une évaluation externe.

- Seront privilégiées les demandes qui ne portent pas sur des projets de fabrication ou d'adaptation d'instruments scientifiques de mesure.

De plus, le Conseil précisait que les ressources requises pour répondre aux demandes ne seront ni les membres de la

Commission ni le personnel permanent attaché au secrétariat du Conseil. Plusieurs raisons étaient invoquées en faveur d'une telle décision, notamment la distinction nécessaire que le Conseil voulait maintenir entre les deux parties du mandat de la Commission: l'examen des politiques institutionnelles d'évaluation des collèges et le service d'évaluation offert aux collèges.

Enfin, le Conseil précisait que la Commission agirait de concert avec le collège demandeur dans le choix des ressources les plus appropriées.

La Commission de l'évaluation a elle-même procédé à l'analyse des demandes reçues en cours d'année, tout en informant le Conseil des collèges des résultats de ces démarches.

Au terme de l'année cependant, le Conseil a cru bon de réouvrir ce dossier concernant particulièrement la deuxième partie du mandat de la Commission de l'évaluation; lors de la session annuelle de juin 1982, le Conseil a en effet décidé de préparer un avis au ministre de l'Éducation relativement aux points suivants:

1. la nécessité de préciser le rôle des divers intervenants concernés par l'évaluation dans le réseau collégial;

2. l'établissement par le Ministère d'un échéancier réaliste enjoignant les collèges de se doter d'une politique d'évaluation institutionnelle;

3. l'intérêt et l'importance pour le réseau collégial de pouvoir bénéficier des services d'un organisme neutre et permanent d'évaluation;

4. le rôle que désire jouer le Conseil des collèges en matière d'évaluation et les moyens que commande ce rôle;

5. l'éclaircissement nécessaire du mandat de la Commission de l'évaluation.

La position du Conseil sur ces questions devrait être connue dès octobre 1982.

Par ailleurs, cette année, le Conseil des collèges a reçu trois rapports de la part de la Commission de l'évaluation. Le premier a consisté en un rapport sur l'accueil réservé par les collèges au texte "Rôle et règles d'action", texte qui leur avait été adressé par le Conseil en avril 1981.

Le Conseil des collèges a également reçu deux autres rapports de la part de la Commission de l'évaluation, l'un sur la deuxième partie de son mandat et l'autre constituant le premier rapport annuel de la Commission de l'évaluation. Le Conseil a jugé opportun de rendre public ce dernier rapport en lui réservant une section du présent rapport d'activités.

1.25 Le Conseil des collèges et la Commission de l'enseignement professionnel

Ā quatre reprises cette année, le Conseil des collèges sollicitait l'avis de la Commission de l'enseignement professionnel sur des aspects concernant ce secteur d'enseignement. Suite à ces demandes, la Commission adressait des recommandations sur lesquelles le Conseil s'est appuyé pour formuler ses avis au Ministre.

Le Conseil a également reçu de la Commission des recommandations touchant deux autres questions et y donnait suite en les portant à l'attention du ministre de l'Ēducation.

De plus, le Conseil a reçu cette année deux rapports en provenance de la Commission de l'enseignement professionnel. L'un consiste en une étude sur la deuxième partie du mandat de la Commission; ce document a été réalisé par un étudiant de l'Ēcole nationale d'administration publique dont le projet d'intervention avait été commandité par la Commission. Le Conseil étudiera ce rapport à la lumière des recommandations que lui présentera la Commission au cours de la prochaine année d'activités.

L'autre document présenté au Conseil par la Commission consiste en un rapport moral consignant les principales préoccupations de la Commission quant à certains aspects de l'enseignement professionnel. Le Conseil des collèges a cru bon de rendre publiques ces réflexions en les incluant dans le présent rapport annuel.

1.26 Le Conseil des collèges et le Comité permanent de gestion financière

Cette année, le Conseil des collèges a reçu du Comité permanent de gestion financière des recommandations concernant trois sujets reliés à la gestion financière des collèges. Le Conseil s'est largement inspiré de ces recommandations lors de l'adoption d'avis qu'il adressait par la suite au ministre de l'Éducation.

En créant ce comité, le Conseil avait voulu s'assurer l'apport d'experts lors d'avis sur la gestion financière des collèges. C'est ainsi, que suite aux demandes d'avis relatives à ce sujet, le Conseil des collèges sollicitait d'abord l'expertise du Comité de gestion financière puis, se reposant sur les recommandations de ce dernier, adressait ses avis au Ministre.

Cependant, très tôt, le Conseil a pris conscience que cette manière de procéder était difficilement compatible avec les courts délais généralement accordés par le Ministre pour répondre à ce genre de demandes d'avis.

Après avoir envisagé divers correctifs à cette situation, le Conseil des collèges en venait à la conclusion lors de sa session de juin qu'il est préférable de remplacer le Comité permanent par des groupes de travail ad hoc.

Le Comité de gestion financière a donc été dissous et fera place désormais à des groupes spécifiques de travail. Le

Conseil tient en effet à maintenir un mécanisme de consultation d'experts en gestion financière et il croit que la formule retenue sera mieux adaptée à ses besoins; des comités ad hoc permettent une plus grande souplesse et seront en meilleure situation pour compléter la formulation d'avis à l'intérieur des délais fixés; même si ces derniers sont parfois très courts.

1.27 Avis

En conformité avec le mandat que lui a confié le législateur, le Conseil des collèges a, entre le 1er juillet 1981 et le 30 juin 1982, adressé les avis suivants au ministre de l'Éducation:

No 81-15 Avis au ministre de l'Éducation concernant les autorisations de spécialités professionnelles pour l'année 1981-1982 (21 décembre 1981)

No 82-16 Avis au ministre de l'Éducation concernant l'implantation du programme de technologie physique dans quatre collèges du Québec (29 janvier 1982)

No 82-17 Avis au ministre de l'Éducation concernant les exigences spécifiques et les conditions particulières d'admission pour certains programmes d'études (3 mars 1982)

No 82-18 Avis au ministre de l'Éducation sur le rapport du Comité d'étude sur la formation en sciences infirmières (16 mars 1982)

No 82-19 Avis au ministre de l'Éducation concernant l'avis de l'Office des professions du Québec sur les conditions supplémentaires et les comités de la formation (28 avril 1982)

No 82-20 Avis au ministre de l'Éducation concernant le développement d'un programme professionnel en techniques de céramique industrielle (16 mars 1982)

No 82-21 Avis au ministre de l'Éducation concernant l'allocation des ressources au réseau collégial pour l'année 1982-1983 (enseignement régulier) (4 mai 1982)

No 82-22 Avis au ministre de l'Éducation concernant la révision du programme fédéral de soutien à l'enseignement postsecondaire (31 mai 1982)

No 82-23 Avis au ministre de l'Éducation concernant l'allocation des ressources en investissements au réseau collégial pour 1982-1983 (5 mai 1982)

No 82-24 Avis au ministre de l'Éducation concernant l'allocation des ressources au réseau collégial pour 1982-1983 (éducation aux adultes) (1er juillet 1982)

1.28 Études

Conformément aux décisions prises lors de la session annuelle de l'année précédente, le Conseil des collèges a, cette année, exercé davantage les pouvoirs que lui confère l'article 13 de sa Loi constitutive. C'est ainsi qu'il a entrepris la réalisation d'études diverses dont les thèmes avaient été jugés prioritaires en juin 1981. Ces thèmes ont été les suivants:

- l'autonomie des collèges;
- le partage des pouvoirs internes dans les collèges;
- les relations du collège avec son milieu;
- la gestion de la décroissance;
- les collèges et le développement régional;
- les collèges privés.

Quelques-unes de ces études ont été déposées cette année au Conseil; les autres le seront à l'automne 1982.

Les décisions concernant les suites à donner à ces études seront prises aussi rapidement que possible par le Conseil.

1.29 Communications

Le Conseil des collèges a tenu, cette année encore, à s'assurer d'un rapprochement continuel avec les collèges eux-mêmes, avec tous les organismes associés au réseau collégial québécois et avec le public en général.

Soucieux également de refléter les préoccupations des collèges et de tous ceux qui y sont présents, le Conseil a poursuivi son plan de visites dans les collèges publics et privés québécois; cette année, ces visites l'ont conduit dans neuf collèges et ont donné lieu à des échanges avec des représentants des divers groupes y oeuvrant.

Par ailleurs, le Conseil a poursuivi la publication de son bulletin d'information Niveau Trois et ce, à sept reprises au cours de l'année.

Désirant s'assurer d'une diffusion élargie de son rapport annuel et de ses avis, le Conseil a convoqué les journalistes à quatre conférences de presse, soit deux au niveau national et deux au niveau régional.

Le Conseil s'est également attardé à intensifier ses échanges avec divers organismes intéressés à l'enseignement collégial; c'est ainsi qu'un comité mixte Conseil des collèges/Conseil des universités a de nouveau été mis sur pied cette année. De plus, des échanges ont eu lieu avec d'autres organismes dont, par exemple, le Conseil de la politique scientifique du Québec, le Conseil de planification et de développement du Québec, le Conseil du statut de la femme, l'Office des professions et l'Institut de recherche sur la culture.

Le Conseil des collèges a également participé à divers colloques et conférences de même qu'aux ateliers sur les universités convoqués par le ministre de l'Éducation; une rencontre a également eu lieu avec le président et des représentants de la Fédération des enseignants des cégeps.

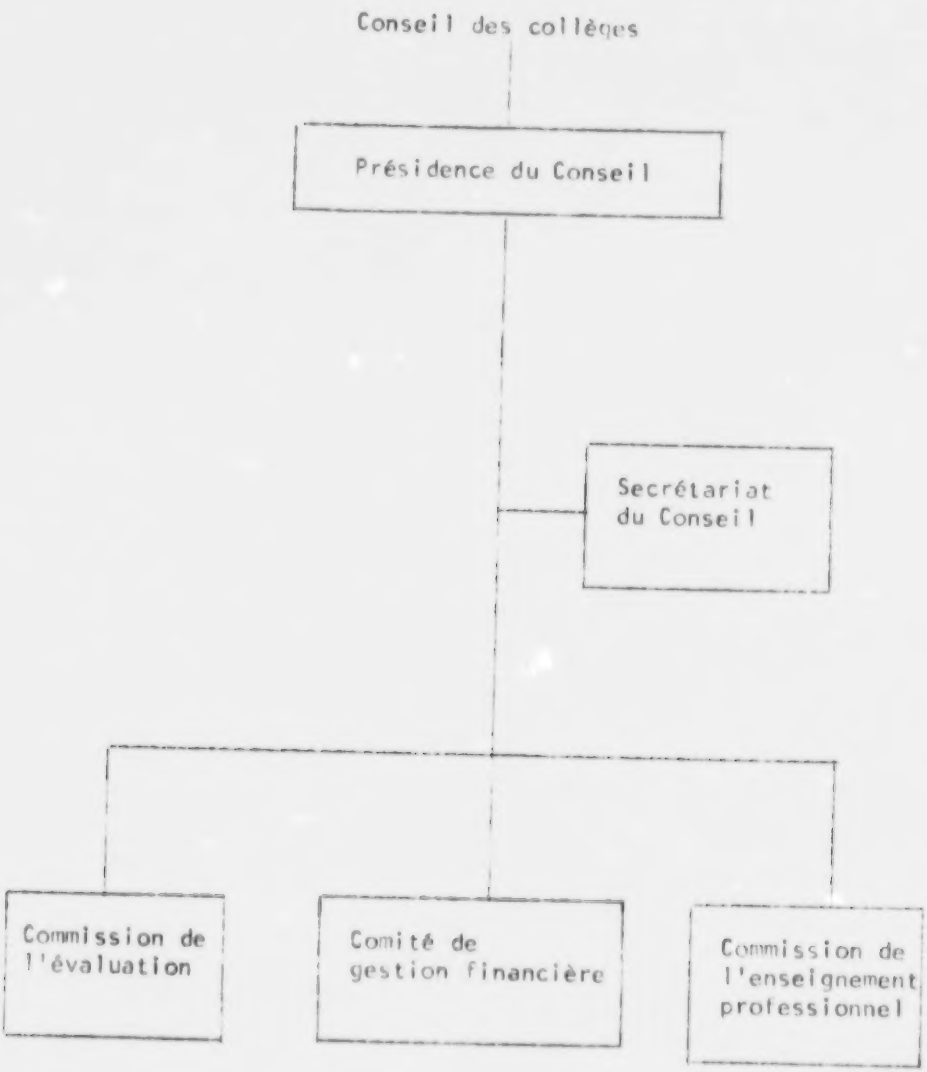
1.3 Organisation interne

1.31 Effectifs

Au 30 juin 1982, le tableau des effectifs du Conseil des collèges se présentait comme suit:

Hors cadres	4
Conseiller cadre	1
Professionnels	6
Employés de bureau	5
Occasionnels	4
TOTAL	20

1.32 Organigramme du Conseil des collèges



1.33 Budget

Budget du Conseil des collèges (en milliers de dollars)

Fonctionnement	1980/81	1981/82
Traitements	328,7	429,2
Autres rémunérations	25,0	54,1
Communications	30,0	55,0
Services	228,6 (1)	416,5
Entretien et réparations	1,0	1,0
Loyer	1,0	1,0
Fournitures	20,0	20,0
Autres dépenses	3,0	3,0
Sous-total fonctionnement	637,3	979,8
Capital	5,0	5,0
TOTAL	642,3	984,8

(1) Les dépenses pour les activités des deux Commissions ne couvrent que la moitié de l'année 1980-1981.

2. COMMISSION DE L'ÉVALUATION

2.1. COMPOSITION DE LA COMMISSION DE L'ÉVALUATION

Au 30 juin 1982, la Commission de l'évaluation se composait de:

Monsieur Claude Fortier
Président
Membre du Conseil des collèges

Madame Michelle Boily
Membre du Conseil d'administration
Collège de St-Félicien

Madame Renée Dubuc
Conseillère pédagogique en
éducation des adultes
Collège de Rosemont

Monsieur Richard Ducharme
Directeur des services pédagogiques
Collège de Joliette

Monsieur André Forest
Directeur général
Collège Bois-de-Boulogne

Monsieur Jean-Pierre Goulet
Enseignant et animateur pédagogique
Collège de l'Assomption

Monsieur Robert Keaton
Enseignant
Collège Dawson

Monsieur Jules Fortin
Travailleur social
Hôpital de Chicoutimi

Madame Diane Pigeon
Enseignante
Collège de Sherbrooke

2.2 MANDAT DE LA COMMISSION DE L'ÉVALUATION

L'article 17 de la Loi du Conseil des collèges définit comme suit le mandat de la Commission de l'évaluation:
"La Commission de l'évaluation est chargée de procéder à l'examen des politiques institutionnelles d'évaluation et de la mise en oeuvre de ces politiques, et d'adresser au Conseil les avis que lui suggère un tel examen.

Elle offre également aux collèges un service d'évaluation de leurs programmes d'enseignement ou d'un aspect quelconque de leur pratique institutionnelle."

2.3 ACTIVITÉS DE LA COMMISSION DE L'ÉVALUATION

2.31 Réunions

Entre le 1er juillet 1981 et le 30 juin 1982, la Commission de l'évaluation a tenu onze réunions totalisant 20 journées de séance et a participé à la session annuelle de juin 1982 du Conseil des collèges.

2.32 Suites aux démarches entreprises en 1980-1981

Lors de sa première année d'activités, la Commission de l'évaluation avait précisé ses perspectives d'action et ses différents modes de travail; cette démarche avait donné lieu au document intitulé La Commission de l'évaluation du Conseil des collèges. Rôle et règles d'action. Après avoir été approuvé par le Conseil des collèges, ce document était adressé à tous les collèges publics et privés du Québec. La Commission avait par la suite entrepris une série de rencontres

dans les collèges afin de recueillir des réactions à ce document.

Au début de sa deuxième année d'activités, la Commission de l'évaluation présentait au Conseil des collèges un rapport dans lequel elle résume l'ensemble des réactions des collèges visités; ce rapport s'intitule Rapport sur l'accueil réservé par les collèges au texte "Rôle et règles d'action". Ce document met en évidence une problématique de l'évaluation dans le réseau collégial, les perceptions que l'on a de la Commission de l'évaluation ainsi que les attentes face à la Commission et des suggestions de pistes d'action.

2.33 Objectifs et réalisations en 1981-1982

En 1981-1982, la Commission de l'évaluation s'est fixée des objectifs auxquels a été greffé un plan d'action dont les éléments ont constitué l'essentiel de ses activités.

Un de ces objectifs a consisté pour la Commission à décrire la situation des collèges face aux exigences gouvernementales d'établir des politiques institutionnelles d'évaluation. Pour atteindre cet objectif, la Commission s'est rendue dans onze collèges publics et privés afin d'y rencontrer autant de délégations. Les collèges visités cette année ont été les suivants: Drummondville, Edouard-Montpetit, John-Abbott, Limoilou, Marguerite-Bourgeois, Rimouski, Rivière-du-Loup, St-Jean-sur-Richelieu, Shawinigan, Vieux-Montréal et l'Institut Teccart.

Chacune de ces rencontres a donné lieu à un rapport que le président de la Commission a fait parvenir à chacun des collèges

concernés. Ce rapport a été préparé à partir du compte rendu de la visite, des commentaires des membres de la Commission et d'un certain nombre d'éléments dont la Commission s'enrichit chaque jour.

Une fois complétées ces onze visites, la Commission a réuni en un seul document l'ensemble de ses constatations; ce rapport constitue la synthèse de la situation des collèges visités en matière de politiques institutionnelles d'évaluation et s'intitule Rapport-synthèse des visites faites dans onze collèges, de septembre 1981 à mai 1982.

Un deuxième objectif poursuivi par la Commission a consisté à enrichir l'expertise nécessaire et les instruments de travail requis à son rôle d'examinateur des politiques institutionnelles d'évaluation.

Ã cette fin, la Commission a tenu des sessions de travail qui ont porté sur trois thèmes majeurs: la notion même de politiques institutionnelles d'évaluation, l'évaluation des programmes et l'évaluation des apprentissages.

Ces trois thèmes ont fait l'objet de travaux de recherche visant à permettre à la Commission de préciser et de raffiner ses visions sur des sujets reliés à l'exercice de son mandat. L'essentiel de ces réflexions est présenté dans le rapport moral que la Commission a remis au Conseil des collèges en juin 1982.

Un troisième objectif a consisté pour la Commission à assurer la mise sur pied et le fonctionnement du service d'évaluation offert aux collèges en vertu de la deuxième partie de son mandat.

En août 1981, au tout début de la deuxième année d'activités de la Commission, le Conseil des collèges avait fait parvenir à tous les collèges québécois un document exposant les critères de sélection des demandes adressées à la Commission par les collèges.

Suite à cette démarche, cinq collèges sont entrés en communication avec la Commission de l'évaluation; de ces contacts, un seul a conduit à une demande officielle de service en matière d'évaluation. Il s'agit du collège Mérici dont la demande était par la suite acceptée par la Commission. C'est par le moyen d'une personne-ressource rattachée à l'École nationale d'administration publique que la Commission a aidé le collège à conduire une opération d'évaluation.

Quant à la majorité des collèges, plusieurs réactions ont été transmises concernant la deuxième partie du mandat de la Commission.

Certains collèges ont rappelé la position qu'ils avaient prise, par la voie de la Fédération des cégeps, lors de la Commission parlementaire de juin 1979: le Conseil des collèges doit être un organisme de conseil au Ministre et non aux collèges. Les collèges se sont dits étonnés de la mise en place du service d'évaluation.

D'autres collèges ont dit avoir du mal à situer la frontière qui partage la juridiction ou le champ d'intervention de la Commission des fonctions de service assumées par la Fédération des cégeps. D'autres collèges se sont dits pris au dépourvu par l'offre de service de la Commission; ne sachant pas trop bien quoi demander, certains auraient souhaité que la Commission donne plus de précisions encore sur les opérations admissibles.

Finalement, certains collèges ont fait valoir que les collèges auraient vraisemblablement besoin, en priorité, d'assistance sur le terrain de la conception et de la mise en oeuvre des politiques institutionnelles d'évaluation; ils constataient, avec déception, que la Commission avait précisément exclu ce genre de service.

Ces diverses réactions ont incité davantage la Commission à faire le point sur, d'une part, les visites effectuées dans les collèges cette année et, d'autre part, sur certaines visions et approches dans le domaine des politiques institutionnelles d'évaluation. C'est dans un premier rapport annuel que sont contenues ces considérations.

2.4 Rapport annuel

En juin 1982, la Commission de l'évaluation présentait au Conseil des collèges son premier rapport annuel. Ce document prend l'allure d'une réflexion générale venue à la Commission à travers les commentaires qu'elle a adressés à chacun des collèges visités en 1981-1982 et à la suite des études qu'elle avait mises en chantier. Le rapport comprend deux parties principales: la première partie présente les données recueillies suite aux entrevues avec les représentants des collèges et suite à la consultation des documents déposés par ces derniers; dans cette partie, la Commission décrit et analyse le contexte dans lequel arrive la volonté ministérielle de voir l'ensemble des institutions publiques et privées se donner des politiques d'évaluation.

La deuxième partie du rapport annuel de la Commission propose un cadre d'analyse des politiques institutionnelles d'évaluation. La réflexion des membres de la Commission alimentée par les visites réalisées au cours de l'année et par une recherche exploratoire dans les ouvrages scientifiques permet de tenter de répondre aux trois questions suivantes: qu'est-ce qu'une politique, comment est-elle élaborée et mise en oeuvre, quelles sont les conditions de succès? Dans cette partie du rapport de la Commission, est fixé provisoirement le cadre conceptuel à l'intérieur duquel cette dernière entend remplir son mandat. La Commission poursuivra par d'autres visites et d'autres travaux de recherche la réflexion qui lui permettra d'affiner davantage les éléments de son cadre d'analyse des politiques institutionnelles d'évaluation et de leur mise en oeuvre.

RAPPORT ANNUEL 1981-1982

TABLE DES MATIÈRES

Pages

Présentation 65

PREMIÈRE PARTIE: La situation des politiques institutionnelles d'évaluation dans les collèges. 73

Chapitre I: Justifications théoriques de l'évaluation 77

1. L'évaluation, une démarche naturelle de l'esprit 77

2. L'évaluation, un outil de responsabilité sociale . . . 78

Chapitre II: Les difficultés de l'évaluation 81

1. Difficultés inhérentes à la nature même de l'organisme scolaire 81

2. Un exemple concret des difficultés: l'évaluation des programmes. 90

3. Difficultés inhérentes aux modèles organisationnels 94

Chapitre III: Les stimuli favorables à l'évaluation. 103

1. L'occasion favorable unique. 103

2. Les projets novateurs. 104

Pages

3. Les données institutionnelles et provinciales 105

4. Les pressions de groupes internes 107

5. Les pressions de l'extérieur. 108

6. Les conflits. 109

DEUXIÈME PARTIE: Les politiques et leur mise en oeuvre 111

Chapitre I: Qu'est-ce qu'une politique? 115

1. Selon les fonctions auxquelles elle s'adresse 116

2. Selon la marge de manoeuvre qu'elle permet. 117

3. Les qualités formelles d'une politique. 118

Chapitre II: Comment est-elle élaborée et mise en oeuvre. . . 123

1. Le modèle rationnel classique 124

2. Le gradualisme stratifié. 127

3. Le modèle politique 129

Chapitre III: Les conditions de succès. 137

1. Le dynamisme. 137

2. Le réalisme 138

Pages

3. La crédibilité 142

Conclusion 147

PRÉSENTATION

> "Le Conseil des collèges publiera à l'intention des collèges et de la population intéressée le rapport de la Commission de l'évaluation comprenant les données d'ensemble relatives aux politiques institutionnelles et les avis que lui suggère l'examen de ces politiques."
>
> (Rôle et règles d'action, avril 1981, p. 12)

OBJECTIFS DU RAPPORT DE LA COMMISSION

C'est en ces termes que le Conseil des collèges faisait connaître aux collèges, au printemps dernier, son intention de publier le rapport annuel de sa Commission de l'évaluation. Le Conseil disait vouloir fournir des points de repère et de comparaison aux collèges désireux de prendre connaissance de ce qui se pratique et se développe, dans l'ensemble du réseau collégial, au chapitre de l'évaluation.

Ce premier rapport de la Commission de l'évaluation aura sans doute une utilité plus limitée; il a en tout cas un objectif plus restreint. Il se présente comme le premier rapport annuel d'une Commission permanente qui a fait option d'établir un premier contact personnalisé avec chacun des établissements de niveau collégial dans les plus courts délais possibles. En conséquence, le rapport prend l'allure d'une réflexion générale que la Commission livre aux collèges qu'elle a déjà visités et aux autres établissements avec lesquels elle entend entrer en communication au cours des années qui viennent. Cette réflexion est venue à la Commission à travers les commentaires qu'elle a adressés à chacun des collèges visités en 1981-1982 et à la suite des études qu'elle avait mises en chantier.

Ainsi, la Commission prétend remplir, en partie, l'engagement qu'elle s'était donné en avril 1981:

a) Faire connaître "le cadre d'analyse que la Commission aura validé et les indicateurs de qualité dont elle se servira pour faire l'examen des politiques institutionnelles d'évaluation";

b) "S'intéresser d'abord aux politiques d'évaluation des apprentissages des étudiants et aux politiques institutionnelles d'évaluation des enseignements et des programmes".

Le rapport contient en effet, sous la forme d'une pensée en voie d'élaboration, une définition commentée de ce que la Commission entend par "politique institutionnelle d'évaluation" ainsi que des caractéristiques minimales de ces politiques qui lui serviront de points de repère dans l'élaboration d'un guide provisoire d'examen des politiques et de leur mise en oeuvre.

Pour ce qui est des politiques spécifiques, nous avons entrepris une étude des programmes de formation et de leur évaluation. Pour les fins de son rapport annuel, la Commission, tout en s'appuyant sur les données recueillies, n'en retiendra que les aspects les plus pertinents.

Ce premier rapport de la Commission se présente également comme un avis qu'elle adresse au Conseil des collèges en vertu des exigences de son mandat:

> "La Commission d'évaluation est chargée de procéder à l'examen des politiques institutionnelles d'évaluation et de la mise en

> oeuvre de ces politiques, et d'adresser au Conseil les avis que lui suggère un tel examen".
>
> (Loi sur le Conseil des collèges, art. 17)

Ã ce titre, le rapport de la Commission constitue une sorte de retour critique sur son mandat et sur sa faisabilité, eu égard à la situation dans laquelle se trouvent les collèges en matière de politiques institutionnelles d'évaluation.

La Commission n'estime pas avoir encore en main ce qui lui permettrait d'établir un portrait nuancé et fidèle de la situation du réseau collégial, public et privé, en matière d'évaluation institutionnelle. Les objectifs que nous nous sommes fixés et les modalités de travail que nous avons choisies ne nous permettent pas d'y arriver au terme d'une première tournée. Nous avons cru indiqué de parler de politiques institutionnelles avec les établissements comme institutions plutôt qu'avec les divers groupes organisés qu'on y trouve. Nous ne pouvons donc prétendre refléter tous les points de vue qui s'expriment dans le milieu collégial. Nous tenons compte, par ailleurs, de ce que la direction générale de l'enseignement collégial a subventionné un projet, conduit par la Fédération des cégeps, qui avait, entre autres objectifs, de faire l'inventaire des pratiques d'évaluation dans les collèges publics. Nous pensons qu'il est plus utile, à ce moment, d'établir nos couleurs en regard d'aspects majeurs de notre mandat plutôt que de rééditer une description déjà bien exposée. Cependant la Commission présente un rapport qui tout au long de son déroulement prend appui sur la réalité des collèges qui nous a été présentée dans nos visites et s'alimente aux échanges que nous avons eus avec des répondants nombreux et relativement variés dans chacun de ces collèges.

DES ENJEUX SE PROFILENT

Des rencontres avec une vingtaine d'établissements depuis mai 1981, nous ont permis de mieux comprendre l'état d'esprit avec lequel les établissements reçoivent l'incitation qui leur est adressée de se donner des politiques institutionnelles d'évaluation. De l'analyse des éléments susceptibles d'influencer l'évolution du dossier de l'évaluation institutionnelle, nous dégageons, dès le départ, quatre constantes. Elles peuvent servir de toile de fond pour la lecture de notre rapport.

L'institution mise en question

Nous l'avons constaté après bien d'autres: l'institution est pressée par des forces divergentes qui pourraient bien finir par avoir raison de son identité et de son autonomie.

Le mandat de la Commission, d'une part, n'a de sens qu'en regard d'une certaine réalité d'institution. Il s'agit bien, en effet, pour la Commission, d'examiner des politiques institutionnelles i.e. des politiques concernant une institution particulière et faites sous sa responsabilité. Qui dit institution particulière parle d'un organisme, complexe certes dans son fonctionnement et dans ses composantes, mais un organisme qui est une seule entité.

Cette réalité institutionnelle, d'autre part, est prise à partie tant de l'interne que de l'externe. Ã l'externe, des facteurs concourrent à restreindre la marge de décision de l'institution, donc la pertinence et la place des politiques institutionnelles au profit de "politiques" de réseau. Ainsi en est-il, par exemple, du partage factuel des responsabilités dans le domaine des programmes et, particulièrement, de certaines clauses des conventions collectives de travail.

À l'interne, une tension de plus en plus systématique s'installe dans plusieurs établissements entre l'institution comme système et comme lieu d'unité de ses composantes, et les départements d'enseignement. On ne peut comprendre le rapport de force qui semble s'y jouer qu'en supposant que, pour certains, les départements ne sont pas d'abord des constituantes ou des composantes de l'institution mais des regroupements qui ont leur consistance en eux-mêmes.

L'institution dans un système

Quand on cherche à cerner l'espace que doivent remplir les politiques institutionnelles, on a vite fait de réaliser que cet espace est tributaire de celui qu'occupe le système collégial comme système. En deçà des discours et des arguments, les institutions ont des responsabilités qui sont délimitées, sur le terrain, par les responsabilités qu'assument les répondants du système collégial pris dans son ensemble. Ainsi, parler de politiques institutionnelles d'évaluation renvoie à des politiques d'évaluation de système explicites ou implicites, à l'intérieur desquelles se devinent les frontières du territoire institutionnel. Encore ici, l'exemple de l'évaluation des programmes est très révélateur.

La Commission a été en mesure de constater qu'on ne peut faire obligation aux établissements de se donner des politiques institutionnelles d'évaluation sans prendre en considération la marge de manoeuvre réelle que leur donne ou leur laisse le système collégial.

Apprivoiser son miroir

La Commission a pu dénombrer beaucoup d'entreprises de cueillettes de données qualitatives et quantitatives, en rapport avec les principaux secteurs d'activités de l'établissement. En même temps, elle a noté

l'hésitation des milieux à tirer plus systématiquement profit de la richesse des informations dont l'établissement dispose. Pourtant, la systématisation de la cueillette et de l'organisation des données institutionnelles permettent une conscience plus éclairée des progrès de l'institution - et de ceux de ses composantes - dans la réalisation de ses grands objectifs: succès de ses finissants, qualité de la formation dispensée. Ces données sont génératrices d'évaluation et, de toute façon, indispensables en saine gestion.

Reste à maîtriser la peur qui refuse toute comparaison et à raisonner la pudeur qui détourne le regard du miroir des faits.

Partager les secrets en public

Le malaise qui affecte l'intégrité institutionnelle sous la forme d'une tension entre l'institution et ses départements d'enseignement, s'alimente vraisemblablement à la méfiance et, en conséquence, à la volonté de maintenir le secret autour des activités professionnelles. La Commission a constaté que pour parler sainement d'évaluation dans les collèges, il faudra bien briser le cercle trop souvent fermé des disciplines et faire en sorte que soit partagé et considéré public ce qu'on a souvent eu tendance à tenir pour privé et à protéger par l'immunité départementale.

Ã moins de considérer l'enseignement comme un service personnel ou comme un geste de pratique professionnelle privée, on comprendrait mal que ne soit pas reconnue la responsabilité de l'institution vis-à-vis l'enseignement qui y est dispensé. Si l'institution doit répondre du service public qu'elle rend à la population, elle doit, évidemment, pouvoir prendre les moyens de s'assurer de sa qualité. Outre le droit

des étudiants, il faut aussi parler du droit de la société qui assure le financement des activités de formation.

L'ATTITUDE DES COLLÈGES: UN CERTAIN PARADOXE

Nous avons rencontré dans les collèges une attitude de prudence, une attention raffinée à tout ce qui peut influencer le climat instable de l'établissement, et une grande crainte de ce que l'évaluation puisse être utilisée de façon malhabile ou inconsidérée et entraîner plus d'effets négatifs que positifs.

Malgré les appréhensions compréhensibles que suscitait son mandat, la Commission a pourtant trouvé une ouverture franche et un accueil chaleureux de la part des collèges qu'elle a visités. Nous terminons une première tournée avec la conviction que les collèges considèrent l'évaluation institutionnelle avec sérieux, intérêt, conscients des enjeux qui s'y rattachent. Nous rapportons également de ces visites la preuve de la vitalité des collèges et de la variété des opérations d'analyse et des projets d'évaluation.

Mais nous avons également senti une volonté plutôt tiède d'élaborer et d'implanter des politiques institutionnelles d'évaluation. On pourra expliquer cette réticence par un réflexe anti-formaliste, anti-bureaucratique. Cependant, aura-t-on évité le paradoxe en affichant une conscience de la responsabilité institutionnelle, une volonté de gérer dans la transparence des objectifs, un acharnement à sauvegarder une relative autonomie, une compréhension des enjeux rattachés à la fonction d'évaluation en même temps qu'on hésite à leur donner forme dans des politiques locales ou institutionnelles?

C'est en pensant aux craintes et aux interrogations que suscitent ces politiques que nous avons voulu consacrer notre premier rapport annuel

à proposer leur place et leur utilité et à rappeler quelques conditions de leur possibilité et de leur faisabilité.

PREMIÈRE PARTIE: La situation des politiques institutionnelles d'évaluation dans les collèges québécois

Première partie: La situation des politiques institutionnelles d'évaluation dans les collèges québécois

Introduction

Les entrevues avec les représentants des collèges et les documents déposés pour alimenter les échanges ont permis de recueillir un grand nombre de faits et de témoignages. Dans cette première partie, nous allons reprendre ces données porteuses de signification en les synthétisant, en les interprétant et en les plaçant en perspective. Nous espérons ainsi préciser ce que nous considérons actuellement comme les principaux enjeux de l'évaluation institutionnelle au niveau collégial et préparer la voie des futures interventions dans ce domaine.

Dans un premier chapitre, nous rappellerons les principales justifications théoriques de l'évaluation; le deuxième chapitre sera consacré aux difficultés pratiques rencontrées par les collèges dans leur volonté d'évaluer leur action; le troisième chapitre traitera de la gestion par politiques; le quatrième chapitre présentera quelques situations susceptibles de déclencher l'établissement de politiques d'évaluation; dans le cinquième et dernier chapitre, nous suggérerons ce qui nous apparaît déjà comme des conditions de succès d'une politique d'évaluation.

Chapitre I: Justifications théoriques de l'évaluation

Ce chapitre sera très bref: à peu près personne ne conteste la nécessité de l'évaluation. Nous n'avons pas l'intention d'aligner ce qui pourrait sembler une série de truismes à la plupart de nos lecteurs. Les traités et rapports d'évaluation comportent à peu près tous une section fort éloquente sur le sujet. Nous pourrions ainsi reprendre à notre compte à peu près mot pour mot, les propositions de sens commun émises dans le Rapport du comité d'évaluation pédagogique du collège de Limoilou [1]. Nous résumerons en faisant ressortir ce qui est essentiel pour la suite de notre propos.

1. L'évaluation, une démarche naturelle de l'esprit

Que ce soit d'une manière explicite ou implicite, consciente ou inconsciente, l'évaluation est présente naturellement dans toute démarche de la pensée et de l'action. Pour progresser, l'individu a besoin de connaître la valeur de ce qu'il fait. S'il n'y a pas de "feedback", il n'y a pas d'apprentissage, pas de progression vers le but. L'évaluation en tant que rétroaction agit comme renforcement. Elle permet aussi de corriger la trajectoire vers l'objectif; elle permet enfin de savoir si le but est atteint. La solution d'un problème, l'atteinte d'un objectif agissent à leur tour comme renforcements positifs. Le succès engendre le succès.

L'évaluation en tant qu'information rétroactive sur les comportements peut être intrinsèque ou extrinsèque. Il n'y a de renforcement positif que lorsque l'individu réussit quelque chose qui a

---

(1) Rapport du comité d'évaluation pédagogique du collège de Limoilou, Québec, novembre 1979, tome I, pp. 56-61. Les prochaines références à ce document seront faites avec la mention "rapport Tremblay". On sait que le président du comité était monsieur Arthur Tremblay.

de la valeur pour lui. Il y a donc plus de chance de progrès si le processus est intrinsèque. Cependant l'homme est aussi un animal sociable. Non seulement a-t-il besoin de connaître la valeur de ce qu'il fait, mais il désire en outre que l'on reconnaisse la valeur de ce qu'il fait. Les désirs de statut, de reconnaissance, de prestige, d'approbation par quelqu'un d'important pour soi, sont inscrits dans la nature sociale de l'homme et font partie des besoins primaires dont on dit qu'ils doivent être raisonnablement satisfaits pour que la personne puisse accéder à l'état d'indépendance.

Ces principes s'appliquent en premier lieu à l'étudiant. Les théories de l'apprentissage appuyées par des recherches fondamentales et appliquées en reconnaissent le bien-fondé. Ils s'appliquent aussi aux humains en général puisque tout être est perfectible. Le professeur qui choisit une méthode d'enseignement présume qu'elle favorisera (plus qu'une autre) l'apprentissage de l'étudiant. Par ce choix, il faut une évaluation proactive, une hypothèse. Il a besoin ensuite de vérifier s'il avait raison afin de modifier la trajectoire ou de persister dans sa façon de faire. L'administrateur qui prend une décision procède aussi selon le même cheminement. Ainsi en est-il de toutes les catégories de personnes. Et le processus vaut autant pour les groupes que pour les individus.

2. L'évaluation, un outil de responsabilité sociale

Une entreprise publique qui produit des services est soutenue financièrement par la collectivité. Techniquement, elle peut fonctionner très longtemps sans évaluer systématiquement son fonctionnement et les résultats de ses interventions. Même en perdant confiance dans ses institutions, même en maugréant, le public continuera d'assurer l'existence d'un système d'enseignement et l'État continuera d'investir entre 5% et 10% du P.N.B. au secteur de l'éducation.

Au plan moral toutefois, le public a le droit de savoir comment on utilise les ressources qu'il consent à attribuer au système éducatif. Le gouvernement doit rendre compte à la population des impôts qu'il perçoit, pour l'ensemble du système, le collège doit rendre compte au gouvernement des subventions qu'il reçoit à l'intérieur de ses responsabilités institutionnelles. Cette obligation morale, du moins pour les collèges, est devenue une obligation légale avec la Loi sur le Conseil des collèges et la Loi modifiant la Loi des collèges (juin 1979).

Il n'y a pas que la responsabilité financière qui incombe au gouvernement et aux collèges; il y a aussi la responsabilité sociale. Ces derniers sont en effet les dépositaires des aspirations et des espoirs de la collectivité québécoise. C'est par son système d'éducation qu'une société se regénère. Les responsables ont à rendre compte des efforts qu'ils font et des résultats qu'ils obtiennent en rapport avec la volonté de mieux-être et de plus-être des citoyens.

Conclusion

Comme nous le disions au début de ce court chapitre, personne ne conteste le principe de l'évaluation. Les administrateurs rencontrés au cours de nos visites dans les collèges admettent tous leur responsabilité dans ce domaine et leur droit de regard quant aux activités qui se déroulent dans les établissements; les professeurs qui faisaient partie des délégations de quelques-uns des collèges ont aussi admis le bien-fondé de l'évaluation comme fonction méliorative et comme droit du bénéficiaire à juger de la qualité des services reçus. Il s'en est même trouvé pour affirmer le "droit inaliénable" des étudiants à évaluer l'enseignement qu'ils reçoivent.

Comment se fait-il alors que l'évaluation institutionnelle soit si peu répandue dans le réseau collégial? D'où vient que cette fonction

normale des organismes soit si peu intégrée systématiquement dans la conduite des collèges? Nous tenterons de répondre à ces questions dans le prochain chapitre.

Chapitre II: Les difficultés de l'évaluation institutionnelle

Nous ne ferons pas un inventaire systématique des raisons invoquées par nos interlocuteurs lors des visites. On y retrouve des explications comme le manque de ressources, la polarisation des groupes, la résistance naturelle au changement, la peur instinctive de l'usage qui serait fait des résultats de l'évaluation, etc. Nous partirons plutôt des témoignages entendus et nous utiliserons un cadre théorique qui leur donnera de la signification et de la perspective. Ce cadre théorique s'inspire en partie des travaux de Michael Cohen et James March (2) ainsi que de ceux de Victor Baldridge (3).

1. Difficultés inhérentes à la nature même de l'organisme scolaire

Les collèges sont des organismes complexes qui se distinguent considérablement des entreprises d'affaires et des agences gouvernementales. Malheureusement, on est enclin à faire de paresseuses analogies avec un monde qui peut nous apporter une technologie de gestion. La tentation est grande de recourir aux méthodes et procédés qui ont fait la preuve de leur efficacité dans les entreprises. Les témoignages entendus au cours des visites dans les collèges nous permettent d'affirmer que certains administrateurs résistent difficilement à cette tentation. Il y a cependant des caractéristiques qui distinguent fondamentalement les collèges des autres catégories d'organisations et qui entraînent des différences majeures dans l'exercice des fonctions administratives, y compris l'évaluation. Nous croyons qu'il n'est pas inutile de rappeler ces caractéristiques distinctives.

---

(2) Michael D. Cohen et James G. March, Leadership and Ambiguity, McGraw-Hill, 1974.

(3) Victor J. Baldridge et al. Policy-Making and Effective Leadership, Jossey-Bass, San Francisco, 1978.

1.1 Ambiguïté des buts

La firme a un but très clair: faire des profits. Toutes ses opérations sont articulées à cette fin. On l'a vu souvent à l'occasion des entreprises d'identification des buts institutionnels, les collèges ont une surabondance de buts: formation (incluant savoir, savoir-faire, savoir-être), milieu de vie (certains disent "centre de loisirs"), service à la communauté, agent de développement régional, agent de changement social, etc. Ce maximalisme entraîne d'évidentes difficultés au niveau de l'évaluation.

Ajoutons qu'en plus d'être nombreux et variés, ces buts sont contestés. Là aussi les entreprises d'identification des buts institutionnels l'ont bien démontré, il existe dans les collèges un pluralisme qui se traduit par des divergences nombreuses et profondes quant aux buts eux-mêmes et quant aux priorités qu'il faut leur accorder. Et plus leur formulation est claire et spécifique, plus la divergence est grande. On se trouve ainsi devant un dilemme:

- Lorsque les buts sont acceptés, c'est parce qu'ils sont tellement insignifiants que cela ne vaut même pas la peine de les poursuivre, ou encore parce qu'ils sont tellement vagues qu'ils sont impossibles à évaluer;

- Lorsqu'ils deviennent "signifiants" et précis, ils mériteraient d'être poursuivis et seraient techniquement évaluables, mais ils sont contestés.

1.2 L'humain comme objet d'intervention

On ne peut pas modeler l'humain comme si c'était une matière inerte. Les processus de transformation de la matière première doivent prendre en considération que, dans un collège, cette matière est en même temps objet et agent du processus. Les étudiants revendiquent et obtiennent une place dans les décisions administratives et pédagogiques qui les concernent. La moitié des collèges visités ont actuellement sur le métier un projet de charte des "droits et responsabilités de l'étudiant". On sait que la participation étudiante est un phénomène épisodique qui survient au hasard des événements et des dynamismes individuels. Il faut bien reconnaître que jusqu'à maintenant les étudiants n'ont pas les mêmes chances que les autres groupes d'influencer les décisions qui finissent toujours par les concerner. Ces entreprises visant à statuer, avec leur accord, sur leurs droits et responsabilités établiront un meilleur équilibre dans les champs de force institutionnels.

1.3 Fluidité des technologies

Qu'il s'agisse de la gestion ou de la pédagogie, parce qu'ils travaillent sur l'humain, les collèges ont des problèmes de technologie. Une usine qui fabrique de l'acier développe une technologie spécifique; celle-ci peut être segmentée et devenir routine. À cause de l'ambiguïté de ses buts et parce qu'il travaille sur l'humain, le collège fonctionne par essais et erreurs, à partir des leçons de l'expérience, d'imitation de modèles externes ou d'inventions nées de la nécessité. Il possède ainsi une technologie changeante et imprécise, sans cesse à réinventer.

Au plan administratif, un procédé qui connaît du succès dans un service peut échouer dans un autre; même à l'intérieur d'un même service, selon les époques, le passé n'est pas garant de l'avenir. Que l'on songe en particulier aux tentatives inégalement fructueuses d'instauration d'une gestion par objectifs, de rationalisation des choix budgétaires, etc. Au plan pédagogique, c'est encore plus évident si l'on considère que les méthodologies doivent sans cesse s'adapter aux différents groupes d'étudiants et que les préparations de cours résistent mal à l'usure du temps.

Intervenir sur l'humain, c'est difficile à faire et à évaluer. Les succès (ou les échecs) ne sont pas toujours visibles à court terme et difficilement imputables à l'action du collège. La globalité de la personne est réfractaire à une intervention morcelée et routinière.

1.4 Une majorité de professionnels

La firme, par la précision de son objectif et la spécificité de sa technologie, peut utiliser surtout du personnel non-spécialisé et semi-spécialisé. Parce que ses buts sont ambigus et contestés, sa technologie non-routinière, le collège doit recourir surtout à du personnel professionnel* hautement qualifié.

Baldridge a relevé un certain nombre de faits importants au sujet des professionnels dans les hôpitaux, les écoles, les collèges et les universités (4). Ces faits, ajoutés à l'impact

---

* Par professionnels nous entendons ceux qui enseignent et ceux qui offrent un support à l'enseignement.

(4) Baldridge, J. Victor, op. cit. p. 22.

du nombre, sont de nature à suggérer des styles de gestion particuliers:

1° Les professionnels demandent autonomie dans leur travail et liberté de contrôle externe;

2° Les professionnels ont une double allégeance. Leur désir de loyauté envers leurs collègues d'une même discipline viennent souvent en conflit avec leur volonté d'être de bons employés au sein de l'organisme qui les emploie;

3° Il y a de fortes tensions entre les valeurs professionnelles et les attentes bureaucratiques dans un collège; ces tensions se traduisent souvent en conflits entre les professionnels et les gestionnaires;

4° Ā supposer que les professionnels acceptent d'être évalués, ils considèrent habituellement que seuls des collègues peuvent exercer cette fonction auprès d'eux et rejettent l'évaluation d'un administrateur, même si ce dernier occupe un rang hiérarchique supérieur *.

1.5 Attitude autonomiste des départements

La division du collège en unités plus petites rapprochées de l'action quotidienne répond à une tendance naturelle des organisations et aux lois générales de la division du travail. Il

---

* Au Québec, cette caractéristique semble s'appliquer davantage aux professionnels des hôpitaux et des universités qu'à ceux des collèges. Nous avons rencontré des situations où les professeurs ont refusé d'assumer l'évaluation par les pairs au niveau départemental et ont préféré laisser cette fonction aux administrateurs tout en s'opposant farouchement à son exercice. Dans ce cas, le professionnalisme a cédé le pas au syndicalisme.

est également naturel et même fonctionnel que ces unités décentralisées jouissent d'une certaine autonomie qu'il devrait appartenir à chaque collège de définir à la lumière de son propre vécu. Ce qui n'est pas souhaitable toutefois c'est que l'idéologie autonomiste des unités menace l'équilibre de l'ensemble. Or, s'il faut se fier aux nombreux témoignages entendus à l'occasion de nos visites dans les collèges, c'est précisément ce qui est en train de se produire. Un des exemples frappants de ce phénomène consiste dans le refus manifesté par de nombreux départements dans plusieurs collèges de transmettre leur plan de travail et leur rapport annuel même s'il s'agit d'une disposition de la convention collective provinciale (art. 4-3.09). D'ailleurs, à ce sujet, la Fédération nationale des enseignants québécois (CSN) recommande "que soit retiré des obligations du département la nécessité de remettre des plans de travail et des rapports annuels" (5).

1.6 Bipolarisation de la vie institutionnelle

La majorité des collèges rencontrés nous ont rapporté des boycottages systématiques dans le domaine de l'évaluation. Il est assez remarquable de constater que dans plusieurs cas, on était venu très près d'un compromis acceptable entre administrateurs et professeurs jusqu'à ce que le syndicat intervienne et compromette l'entreprise menée de bonne foi par un appel en faveur de la solidarité, par un rappel du statut patronal de l'interlocuteur.

---

(5) Fédération nationale des enseignants québécois (CSN) dans Info-NEGO, vol. 1, no 4, mars 1982. p. 11.

Il y a toujours eu, il y a encore et il y aura toujours des administrateurs maladroits; que les professeurs victimes de ces maladresses réagissent et manifestent leur mécontentement, c'est tout à fait légitime. Ce qui fait problème dans la situation actuelle c'est que même les administrateurs de bonne foi, de par leur simple statut, ont toutes les misères du monde à promouvoir des projets susceptibles d'améliorer l'institution. Plusieurs syndicats, et ils ne s'en cachent pas, ont adopté une fois pour toutes l'attitude irréductiblement antagoniste (6); un peu à la façon des syndicats d'ouvriers devant les patrons qui exploitent leurs employés d'une manière éhontée. Pourtant le contexte est fort différent dans un organisme public comme un collège où, en principe, les intérêts professionnels des "travailleurs" coïncident avec ceux des "patrons".

1.7 Des influences externes qui s'intensifient

Dans son rapport annuel 1980-1981, la Fédération des cégeps insistait sur la "fragilité" des collèges:

> Au-dedans comme au-dehors, des forces s'agitent qui sapent les fondements d'une spécificité institutionnelle (7).

Avec justesse, on attribuait cette fragilité aux deux grandes forces centripètes du système scolaire: le gouvernement et les centrales syndicales.

---

(6) FNEQ, op. cit. p. 15: "D'autre part, il est évident que toute intervention doit s'appuyer sur un rapport de force..."

(7) Fédération des cégeps, Rapport annuel 1980-1981, Montréal, 1er trimestre 1982, p. 7.

La décentralisation n'est pas un préalable à l'évaluation. Ce qui l'est toutefois, c'est la détermination des objets imputables au système et de ceux qui le sont à chacun des collèges. Nos visites dans les collèges l'ont confirmé: il y a une profonde ambiguïté quant aux responsabilités locales en matière d'évaluation. Chacun sait bien qu'en principe il y a des tas de décisions qui ne peuvent être prises qu'au palier institutionnel et qu'une foule d'activités ne peuvent être évaluées que localement. En même temps, des règles, des directives, des procédures, des articles de la convention viennent compliquer la vie des responsables locaux en réduisant leur capacité d'intervention *. C'est pourquoi, il nous est apparu nécessaire que l'obligation faite aux collèges de se donner des politiques institutionnelles d'évaluation s'accompagne d'une définition claire des champs de responsabilité propres au ministère de l'Éducation et de ceux qui sont attribués aux établissements.

Les centrales syndicales savent s'adapter aux organisations qu'elles veulent influencer. C'est ainsi qu'elles érigent des pyramides du pouvoir parallèles. Il est indéniable que la négociation provinciale stimule la tendance naturelle à la centralisation. Et plus il y a de sujets inscrits dans la convention, plus il y a centralisation. Notre diagnostic rejoint celui du comité d'évaluation de Limoilou qui, à propos des conventions collectives, parle d'un "nouvel instrument de

---

* Nous illustrerons cette problématique dans le prochain article de ce deuxième chapitre. Nous avons choisi l'évaluation des programmes comme exemple de l'ambiguïté dans le partage des responsabilités entre le Ministère et les collèges.

centralisation" et même d'un nouveau type de centralisation: une centralisation négociée [8]. Dans un tel contexte, il est clair que la marge de manoeuvre locale s'amenuise considérablement; et pas seulement pour les administrateurs mais aussi pour les professionnels que sont les enseignants. Beaucoup d'entre eux ont considéré le syndicalisme comme une arme qui les protégerait contre les administrateurs et les législateurs soucieux de la rentabilité du système. Or, ironiquement, la convention provinciale conçue au départ comme un outil d'égalité socio-économique est devenue un instrument d'uniformisation par accumulation de clauses régissant la plupart des comportements quotidiens de l'enseignant. Ainsi, la boucle est bouclée: la peur du contrôle externe stimule l'engagement syndical et le syndicalisme accélère le contrôle externe. Un professeur dans un département accédera-t-il à une plus grande autonomie professionnelle si la coordination inter-disciplinaire et inter-départementale est faite par son syndicat affilié à la Centrale nationale au lieu de la Direction locale des services pédagogiques? Cette recommandation de la FNEQ pour les prochaines négociations [9] est un exemple parmi d'autres des pressions qui s'exercent de l'extérieur et dont l'enjeu est le pouvoir sur la vie institutionnelle des collèges.

---

(8) Rapport Tremblay, op. cit. pp. 117-118.

(9) FNEQ, op. cit. p. 11: "De plus, il nous paraît évident (sic) que la coordination indispensable (sic) entre les départements devra être assumée par le syndicat."

2. Un exemple concret de difficultés: l'évaluation des programmes

S'il y a un domaine où les collèges éprouvent des difficultés à se doter d'une politique d'évaluation, c'est bien celui des programmes d'étude. À l'échelon institutionnel, le programme échappe au pouvoir des administrateurs à la fois dans sa conception, sa réalisation et dans son évaluation; à l'échelon du système c'est l'idée même de programme qui est absente des mécanismes de conception et de révision. En fait, il n'y a que l'étudiant au bout de la ligne qui reçoit, en pièces détachées, l'équivalent de ce qui pourrait être un programme.

2.1 Ambiguïté des objectifs

En 1975, dans son rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial, le Conseil supérieur de l'éducation déplorait ainsi l'absence de véritables objectifs de programme:

> Ainsi, par exemple, à parcourir les Cahiers de l'enseignement collégial, on est d'abord face à la description d'un ensemble d'activités (cours, stages, travaux) et de "crédits", qui attestent un succès dans ces activités; pas toujours, mais assez souvent, on donnera certains objectifs aux activités. Et le programme d'études? On lui découvre des buts, des finalités, mais non des objectifs. Le programme est le résultat d'activités juxtaposées dans des matières "obligatoires", "spécialisées", "complémentaires". (10)

---

(10) Conseil supérieur de l'éducation, Le collège, Québec, 1975, p. 54.

Le rapport du Conseil supérieur ne manquait pas de souligner les effets d'une telle incohérence des activités sur l'évaluation des programmes:

> Ce qui rend très difficile actuellement l'évaluation, c'est qu'elle porte sur des activités plutôt que sur la réalisation d'objectifs. (11)

Trois ans plus tard, le projet du gouvernement à l'endroit des CEGEP aboutissait au même diagnostic:

> L'expérience quotidienne fait voir que la polyvalence n'aboutit pas toujours à la formation la plus harmonieuse ou la mieux intégrée. Il arrive même qu'elle se mue en une sorte de régime de "cafétéria" où l'on trouve pêle-mêle les denrées les plus diverses, sans qu'aucun principe de synthèse permette la cohérence de l'ensemble. (12)

Nos propres observations au cours de l'année qui vient de s'écouler nous amènent à la conclusion que la situation décrite précédemment n'a guère changé. Il existe toujours une profonde ambiguïté au niveau des objectifs de programmes tant au palier provincial qu'au palier local, au secteur

---

(11) Conseil supérieur de l'éducation, op. cit. p. 91.

(12) Gouvernement du Québec (MEQ), Les collèges du Québec. Nouvelle étape, Québec, 1978, p. 23. C'est nous qui soulignons.

général et au secteur professionnel *. Un régime pédagogique polyvalent possède des avantages qui justifient sans doute le choix des responsables; il a cependant l'inconvénient de rendre très difficile l'approche globale (holistique) requise par un programme, une approche où le tout est plus que la somme des parties qui le constituent. Lorsqu'il s'agit ensuite d'évaluer, il y a de fortes chances que l'on en soit réduit à ne pouvoir considérer que les morceaux, c'est-à-dire les cours un à un ou par groupe de spécialités. Vouloir faire davantage en essayant de reconstituer a posteriori un ensemble qui n'a pas été conçu comme tel, comporte des risques méthodologiques qu'il serait trop long d'analyser en détail dans le cadre de ce rapport. À titre d'exemple, signalons qu'il faut pratiquement renoncer aux critères de validité interne d'un programme. Il serait en effet injuste de reprocher aux objectifs et aux cours leur manque de cohérence puisqu'ils n'ont pas été conçus pour en avoir.

2.2 Étanchéité des départements

Les conséquences négatives du régime pédagogique polyvalent sur la conception et l'évaluation des programmes pourraient être atténuées si pour leur élaboration et leur révision au palier provincial on faisait appel aux spécialistes dans une perspective de programme plutôt que disciplinaire et ce, à l'aide d'une coordination véritable, c'est-à-dire horizontale et non uniquement verticale comme c'est le cas présentement.

---

* Même si l'ambiguïté est plus grande au secteur général qu'au secteur professionnel, dans ce dernier cas, on ne peut pas dire que les cours obligatoires et les cours complémentaires sont conçus spécifiquement en fonction d'un programme pas plus que les cours de la spécialité n'épuisent à eux seuls le projet global de formation d'un étudiant.

Au palier institutionnel, c'est la structure départementale qui accentue les difficultés:

> Le département remplit (...) un rôle d'identification et d'appartenance disciplinaire parce qu'il est constitué par un regroupement de spécialistes (...) Chaque spécialiste est intimement convaincu de la supériorité intellectuelle de sa discipline. Une telle attitude ne prédispose pas facilement aux échanges interdépartementaux. (13).

Ces échanges existent pourtant de manière informelle dans certains collèges que nous avons visités; ils ne reposent cependant que sur la bonne foi des personnes concernées. Ce n'est malheureusement pas la pratique courante chez les divers agents impliqués dans un "programme" de se concerter, de réfléchir ensemble sur les orientations générales et d'expliciter les relations entre les diverses activités d'enseignement. Ce serait pourtant une façon de compenser au niveau de l'application les carences signalées plus haut dans la conception.

Certaines des raisons qui empêchent la généralisation des échanges naturels entre les départements ont été évoquées au premier point de ce chapitre consacré aux difficultés de l'évaluation: professionnalisme, luttes de pouvoir entre les départements, antagonisme syndical. Disons que dans le cas des programmes, ces difficultés sont particulièrement présentes et douloureusement ressenties.

---

(13) Guy Denis, Un cul-de-sac: l'analyse locale des programmes, dans PROSPECTIVES, vol. 14, no 4, décembre 1978, p. 205.

2.3 Ambiguïté du partage des tâches et responsabilités

Il est d'autant plus difficile pour les collèges de se donner une politique institutionnelle d'évaluation des programmes que la direction des services pédagogiques de chaque établissement est à toutes fins pratiques absente du dossier. Au plan local, on a vu précédemment que l'idéologie autonomiste des départements ajoutée à l'attitude antagoniste des syndicats réduisait considérablement la capacité de coordination des services pédagogiques; au plan provincial, les mécanismes de révision des programmes prévoient une participation du service des programmes de la DGEC et des départements locaux mais l'entité intermédiaire, la direction des collèges, est absente du mécanisme sauf pour donner un avis sur les conséquences administratives pouvant découler des projets de modifications aux programmes.

L'ambiguïté est d'autant plus flagrante que l'on procède différemment selon qu'il s'agit d'un programme existant ou d'un programme expérimental. Dans ce dernier cas, on recherche la cohérence des activités et on fait appel à la collaboration des multiples instances concernées et ce, à toutes les étapes du processus, c'est-à-dire de la conception à la mise en oeuvre. Pourquoi ne pas adopter le même schéma pour les programmes existants? Pourquoi deux poids, deux mesures?

3. Difficultés inhérentes aux modèles organisationnels

Une autre série de difficultés ayant trait à l'élaboration et à la mise en oeuvre de politiques d'évaluation dans les collèges du Québec vient de la confusion qui règne autour de la conception que

l'on se fait de ce type d'établissement au plan organisationnel. On dirait que chacun y voit ce qu'il désire y trouver. De fait, les collèges en tant qu'organisations échappent à une définition simple et univoque. Ils possèdent certaines caractéristiques du modèle systématique, certaines autres du modèle communautaire et d'autres enfin du modèle conflictuel [14] selon des dosages différents d'un établissement à l'autre, d'un moment à l'autre de l'histoire.

3.1 Le modèle systématique

C'est le modèle le plus communément répandu, celui qui inspire la plupart des traités d'administration. Il prend sa source chez Max Weber pour qui le changement social est causé par la représentation idéale que l'on se fait de la société et le développement organisationnel déterminé par l'image du futur, les valeurs, les buts. Lorsqu'il est question de rationalité administrative c'est à ce modèle que l'on fait référence. Les organisations y sont conçues comme des entités orientées rationnellement vers la maximisation des résultats selon un processus à peu près invariable qui se déroule comme suit:

1° Détermination des buts et objectifs

2° Structuration des activités en fonction des buts

3° Implantation

4° Évaluation des résultats.

---

(14) Pour une description plus détaillée des modèles organisationnels, nous suggérons au lecteur de consulter l'ouvrage suivant: Alphonse Riverain et al. L'administrateur public: un être "pifométrique", Presses de l'Université du Québec, Sillery, 1981, pp. 20-25.

Pour assurer un maximum d'efficacité, les tâches sont atomisées et les responsabilités distribuées parmi les différentes unités. Toutes ces unités évoluent cependant en fonction des buts de l'organisation et sont reliées entre elles dans une structure hiérarchisée.

Par plusieurs aspects, les collèges ressemblent à ce type d'organisation ou du moins essaient de lui ressembler. Car il ne faut pas oublier qu'il s'agit d'un modèle idéal décrivant "la façon dont une organisation devrait fonctionner et non pas nécessairement comment elle fonctionne [15]. Les collèges essaient de déterminer des buts et objectifs, de structurer des activités en fonction des objectifs, de les réaliser telles que structurées et enfin, d'en évaluer les résultats en fonction de critères de performance prédéterminés. Les collèges ont également une structure décisionnelle hiérarchique et possèdent aussi leur "red tape".

Cependant, par comparaison avec la firme, l'armée, l'agence gouvernementale et même avec d'autres services publics comme les hôpitaux, les collèges sont les organisations qui se rapprochent le moins du modèle normatif. Ce dernier implique stabilité et rigidité; les collèges sont des organisations plus fluides et changeantes. Le modèle systématique suppose des lignes d'autorité claires et un commandement hiérarchique strict; les collèges sont essentiellement constitués de professionnels réclamant de l'autonomie et les lignes d'autorité deviennent floues et embrouillées. Enfin, le modèle

---

(15) A. Riverain et al. Op. cit. p. 21.

suggère une organisation cohésive et des buts unifiés; les collèges sont divisés par un ensemble d'objectifs ambigus, changeants et contestés.

3.2 Le modèle communautaire

En réaction au modèle bureaucratique de l'institution collégiale, un mouvement s'est dessiné en faveur d'une conception communautaire et conviviale. Pour employer un anglicisme, disons que ce modèle est aussi nommé "développemental" ou, si l'on préfère, modèle du développement organisationnel. Le collège y est considéré comme une communauté de professionnels exerçant une influence déterminante sur le développement de l'institution et la bonne marche des activités. La personne en autorité statutaire, c'est-à-dire l'administrateur, n'a plus qu'une influence réduite et sa fonction en est une avant tout d'animation, de coordination et de service. Dans un tel contexte, les relations sont moins dépersonnalisées que dans la structure bureaucratique et les décisions se prennent collégialement par consensus.

Ā un moment ou l'autre de leur histoire, des cégeps ont essayé de mettre en pratique ce modèle dont le succès repose sur:

1° Un accord mutuel quant aux buts

2° Des communications ouvertes entre les individus

3° Une confiance et un support mutuels entre les membres des divers groupes

4° Une pleine utilisation des compétences

5° Un management efficace des conflits [16].

La taille de certains établissements, le pluralisme idéologique, la centralisation des relations de travail, pour ne citer que quelques facteurs, ont empêché la plupart des cégeps d'incarner ce modèle considéré depuis comme utopique. On a même constitué au départ les conseils d'administration sur le modèle généreux de la collégialité espérant que les décisions s'y prendraient par consensus. En 1979 [17] on a reconduit cette formule même si on reconnaissait que "dans plusieurs établissements, le partage des responsabilités a cédé le pas à des rapports de force [18]".

3.3 Le modèle conflictuel

Même si l'on retrouve dans la réalité des collèges à la fois plusieurs éléments de formalisme systématique et de collégialité professionnaliste, un modèle d'examen basé sur une approche systématique et/ou sur une vision communautaire ne réussirait pas à rendre compte adéquatement de la vraie vie.

D'une part, le modèle systématique nous apprend beaucoup sur le processus décisionnel dans la mesure où il est question d'autorité statutaire, de pouvoir légal, légitime, formalisé;

---

(16) A. Riverain et al. Op. cit. p. 24.

(17) Loi modifiant la Loi des collèges d'enseignement général et professionnel (1979).

(18) Les collèges du Québec. Nouvelle étape (1978).

il nous apprend très peu sur l'influence des menaces illégitimes, sur la force des mouvements de masse, sur le pouvoir de l'expertise professionnelle, sur les appels à l'émotion et au sentiment. L'approche systématique permet d'expliquer en grande partie la structure formelle de l'institution, mais elle nous apprend peu de choses sur les processus qui donnent du dynamisme à cette structure. Dans le cas qui nous occupe particulièrement, c'est-à-dire la formulation et la mise en oeuvre de politiques d'évaluation, le modèle systématique fait état des rouages rationnels et logiques par lesquels une politique sera mise en oeuvre de la façon la plus efficace après sa formulation; il ne s'intéresse pas ou accorde insuffisamment d'attention aux aspects politiques, c'est-à-dire aux luttes des individus et des groupes qui cherchent à orienter les politiques dans le sens de leurs intérêts particuliers.

D'autre part, la principale faiblesse du modèle communautaire réside dans son caractère utopique. C'est un modèle qui existe davantage dans l'esprit que dans la réalité. Même si on le retrouve d'une certaine façon dans quelques collèges privés et dans les cégeps au niveau de l'assemblée départementale, on ne peut pas dire que c'est un modèle qui décrit bien le vécu des collèges. Car, il faut bien distinguer le plan normatif du plan descriptif: le collège tel qu'il est et le collège tel que l'on voudrait qu'il soit.

Il faut donc recourir à une troisième grille de lecture pour saisir la véritable dynamique du processus décisionnel dans les collèges: c'est le modèle conflictuel ou politique. Sa pertinence repose sur les postulats suivants:

1° Le conflit est normal et fait partie de toute dynamique organisationnelle; il n'est pas nécessairement le symptôme d'une défaillance de l'institution;

2° Le collège est divisé en plusieurs blocs de pouvoir ou groupes d'intérêts et il est naturel que chacun essaie d'influencer les politiques dans le sens de ses propres préférences;

3° Dans le collège, comme dans d'autres organismes, des petits groupes d'élites politiques orientent la plupart des décisions;

4° L'autorité formelle, telle qu'elle est favorisée par le système bureaucratique, est de plus en plus limitée par les pressions politiques et les négociations. Les décisions ne sont plus de simples directives mais des compromis négociés. Les autorités officielles doivent manoeuvrer parmi les groupes d'intérêts dans l'espoir de réaliser des compromis valables;

5° Les groupes d'intérêts externes ont de plus en plus d'influence sur le collège et sur les groupes internes.

Conclusion

Au plan normatif, on peut privilégier l'un ou l'autre des trois modèles que nous venons de décrire. Selon le contexte spatial ou temporel, selon la taille de l'établissement, selon les résistances syndicales, selon la philosophie des gestionnaires, etc., le collège se rapprochera plus ou moins de l'un ou de l'autre des modèles. Au plan descriptif cependant, aucun n'existe à l'état pur et, compte tenu de la présence d'un

ou de plusieurs des facteurs que nous venons d'énumérer, compte tenu également de leur dosage, on retrouvera dans tous les collèges des caractéristiques propres à chacun des modèles.

L'exigence faite aux collèges de se donner des politiques institutionnelles d'évaluation revêt un caractère normatif et procède d'une démarche rationnelle. L'examen que nous avons effectué dans une vingtaine de collèges nous a fait réaliser que la plupart d'entre eux découvrent leurs préférences par l'action plus souvent qu'ils n'agissent à partir de préférences.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, ces organismes ne fonctionnent pas toujours selon une mécanique précise décidée à l'avance mais souvent à partir d'essais et erreurs, des leçons de l'expérience, d'imitation et d'inventions nées de la nécessité. Ces caractéristiques n'en font pas pour autant de mauvaises organisations; elles en font des organisations difficiles à décrire, à comprendre et à diriger. La Commission de l'évaluation, à sa première année d'exercice, n'a pas voulu examiner les collèges à travers une grille unique. Nous avons plutôt cherché à traduire sans idée préconçue la multidimensionnalité des situations et à les situer dans un cadre explicatif lui-même polyvalent. C'est pourquoi, tout en acceptant le bien-fondé de la politique comme outil de gestion et la nécessité de visées intentionnelles dans la conduite des collèges, nous avons acquis la conviction que celles-ci pouvaient s'exprimer de bien des manières et que le processus menant à leur formulation et à leur mise en oeuvre pouvait varier grandement selon les contextes particuliers. C'est ce que nous essaierons d'expliquer dans la deuxième partie de ce rapport.

Chapitre III: Les stimuli favorables à l'évaluation

Les collèges ont parlé de leurs difficultés en matière d'évaluation; nous les avons rapportées et expliquées au chapitre deuxième. Les entrevues ont aussi permis de mettre en évidence un certain nombre de situations et d'activités susceptibles de modifier progressivement les mentalités, de vaincre la peur et la méfiance, d'apprivoiser l'évaluation institutionnelle.

1. L'occasion favorable unique

Il peut arriver dans la vie d'un collège que l'ensemble des groupes et individus éprouvent le besoin de faire le point sur son fonctionnement et ses orientations. De par sa nature même, cette entreprise ne peut se produire qu'au terme d'un long cheminement où chacun se sent personnellement engagé. C'est une sorte de halte réflexive et prospective à la faveur de laquelle on fait un bilan des réalisations et une anticipation des développements souhaitables.

Cette nouvelle impulsion donnée à l'établissement peut prendre la forme d'un plan de développement triennal ou quinquennal. C'est d'ailleurs le cas de certains collèges à l'heure actuelle. Habituellement, un plan s'appuie sur des politiques et des buts. On y prévoit aussi des évaluations périodiques pour corriger la trajectoire et une évaluation finale qui prépare le prochain plan. Ces différentes évaluations peuvent être encadrées par une politique administrative qui leur sert de guide et assure leur cohérence. Ce nouveau départ peut aussi survenir à l'occasion de la création d'un centre spécialisé.

2. Les projets novateurs

À une échelle plus réduite, les projets novateurs et les programmes expérimentaux constituent des terrains propices à l'évaluation.

Ils ont une problématique bien définie, des buts précis, une programmation des activités et des échéances généralement spécifiées. Comme ils veulent répondre à de nouveaux besoins que l'on a systématiquement identifiés, il est normal que l'on cherche à vérifier par la suite si les activités prévues répondent effectivement à ces besoins. Souvent aussi, les projets novateurs et programmes expérimentaux bénéficient de ressources spéciales dont on voudra justifier l'utilisation quantitative et qualitative.

Donc, de par leur nature même, ces projets font appel à l'évaluation et permettent de développer une méthodologie et des attitudes dont l'ensemble du collège peut bénéficier. Nos visites dans les collèges ont fait ressortir clairement que le progrès de l'évaluation est en relation directe avec l'existence de tels projets. Cela avait été démontré par les travaux du CADRE sur l'analyse institutionnelle et est confirmé par l'inventaire systématique de la Fédération des cégeps dans son projet Vers des politiques institutionnelles d'évaluation. Nous ne prétendons pas que le rayonnement de tels projets dans l'ensemble du collège se réalise ipso facto; nous croyons cependant qu'ils constituent des stimuli favorables à l'évaluation dans un milieu, du moins virtuellement. Un collège a utilisé l'expression "aire d'excellence" pour qualifier ce type de projets en indiquant qu'il s'agit là d'une voie d'avenir prometteuse.

3. Les données institutionnelles et provinciales

Il y a des collèges qui recueillent, organisent et diffusent des données susceptibles de provoquer un questionnement de la part des services et des départements. Par exemple, plusieurs des collèges visités avaient procédé à des études sur les échecs et abandons; d'autres avaient adopté et enrichi le questionnaire de Relance et l'avaient utilisé auprès de diplômés du secteur professionnel; d'autres recueillaient systématiquement des données sur leurs anciens étudiants qui fréquentent maintenant l'université.

Ces données ne sont pas des résultats d'évaluation. Elles sont insuffisantes en elles-mêmes pour porter un jugement définitif sur la valeur de l'enseignement dispensé par tel ou tel programme. Elles sont porteuses de questions d'évaluation parce qu'elles incitent les professeurs et professionnels concernés à chercher les raisons possibles de tels résultats. Autant d'hypothèses qui méritent vérification, donc évaluation.

Des collèges ont mentionné qu'ils regrettaient de ne pouvoir situer leurs propres résultats par rapport à ceux des autres collèges du réseau. Par exemple, un taux d'échec ou d'abandon peut recevoir une interprétation différente s'il est considéré dans l'absolu et s'il est relativisé par rapport à d'autres. Il y a, semble-t-il, un manque d'information sur l'existence de ces données de système qui permettraient à chacun de se situer, d'évaluer sa propre situation en tenant compte d'un ensemble de facteurs et d'apporter les correctifs appropriés.

Il existe pourtant des programmes de cueillette et de traitement systématique des données. Malgré ses inconvénients méthodologiques,

la Relance constitue un cas où des données sont recueillies, traitées et diffusées régulièrement. Notons cependant que la diffusion n'est pas très rapide si l'on considère qu'un délai de deux ou même trois ans s'écoule avant que les résultats ne parviennent aux intéressés.

Il y a d'autres cas où des données sont recueillies mais traitées et diffusées occasionnellement. Par exemple, les taux de passage d'un niveau à l'autre, le nombre moyen de sessions qu'il a fallu aux étudiants pour obtenir un D.E.C., les données pour fin d'établissement des clientèles autorisées, les taux de réussite, d'échecs et d'abandons.

On possède aussi des données inexploitées. Par exemple, au niveau des admissions, le collège est identifié mais on ne connaît ni le programme pour lequel l'étudiant fait une demande d'admission ni la décision du collège. C'est le cas également des cheminements scolaires à partir du secondaire. Il serait intéressant d'établir une passerelle entre les deux fichiers pour sortir des données sur la valeur prédictive des résultats obtenus par les étudiants du collège lorsqu'ils étaient au cours secondaire. Cela permettrait à un collège d'évaluer sa performance non pas sur les résultats absolus des étudiants à la sortie mais sur l'écart entre ces résultats et le pronostic favorable ou non que l'on pouvait faire à l'entrée.

Enfin, il y a des cas où l'on ne possède aucune donnée de système. De temps à autre, une étude (ou un reportage journalistique) vient sensibiliser l'opinion publique à certaines lacunes dans la formation de base en sciences, en français, etc. Nous ne possédons malheureusement pas de mécanisme permanent qui fournirait des données

provinciales sur le progrès éducatif des étudiants d'une génération à l'autre dans certains domaines du savoir. Les États-Unis possèdent un tel système depuis longtemps, le National Assessment of Educational Progress (NAEP). Il faudrait sans doute réexaminer les raisons pour lesquelles on n'a pas donné suite à la recommandation du COPEPP en 1966 d'administrer des examens de service, pour évaluer, par la mesure des apprentissages des étudiants, le rendement du système dans son ensemble. Faudra-t-il aussi, dans quinze ans, chercher les raisons du sort fait au rapport Tremblay (Limoilou) qui reprend cette idée avec beaucoup de conviction?

4. Les pressions de groupes internes

Dans beaucoup de collèges à l'heure actuelle les pressions en faveur de politiques d'évaluation viennent des étudiants. Ces derniers veulent avoir leur mot à dire sur l'enseignement qu'ils ont reçu. Dans un collège visité, un étudiant qui faisait partie de la délégation, rapportait une expérience en cours où les étudiants assumaient à chaque fin de session l'évaluation de l'enseignement et ce, en accord avec les professeurs du département. L'étudiant mentionnait que cette pratique avait de fortes chances d'essaimer dans le collège. Un professeur, qui faisait également partie des représentants du collège à cette rencontre, a confirmé les dires de l'étudiant en ajoutant que ses collègues reconnaissaient aux étudiants un droit inaliénable en cette matière. Cela ne fait pas encore une politique mais en constitue néanmoins un terrain favorable pourvu que l'administration procède avec doigté. On a vu précédemment qu'il n'y a pas qu'une seule manière d'élaborer des politiques: souvent la mise en oeuvre précède la formulation.

Les étudiants font aussi des pressions pour que le collège se donne une politique d'évaluation des apprentissages. Ils veulent savoir

à l'avance comment on évaluera leur cheminement pédagogique. En cette matière, ils craignent davantage l'inexprimé et l'arbitraire que l'évaluation elle-même. Les plans d'étude et les plans de cours sont déjà des pas concrets dans cette direction. Il ne s'agit pas de les uniformiser mais d'en dégager les constantes qui pourraient servir de matériaux à une politique institutionnelle.

5. Les pressions de l'extérieur

Les pressions externes incitant les collèges à évaluer et, éventuellement, à encadrer ces évaluations dans une politique ou des politiques, peuvent venir de plusieurs sources.

Suite à des abus de la part de quelques professeurs, on a vu dans certains collèges les parents s'organiser et revendiquer une meilleure supervision de l'enseignement. Ā un autre moment, pour des raisons et selon des méthodes différentes, ce sont les employeurs qui vont inciter le collège à évaluer son enseignement et ses programmes. Nous avons rencontré cette situation particulièrement dans les collèges qui dispensent un programme professionnel "monoparental" c'est-à-dire qu'ils sont les seuls à offrir dans le réseau. Quelquefois, c'est l'organisme d'accréditation qui va provoquer des évaluations institutionnelles; on retrouve cette situation dans les programmes régis par des corporations professionnelles (v.g. hygiène dentaire, laboratoire médical, inhalothérapie et anesthésie, etc.). Dans le cas des "programmes" du secteur général, c'est la rétroaction de l'université qui va semer l'inquiétude nécessaire à l'évaluation: taux d'acceptation, taux de persévérance, résultats scolaires, etc. Enfin, il y a bien sûr le ministère de l'Ēducation qui, par ses livres blancs, ses règlements et directives, constitue un puissant incitateur à l'évaluation institutionnelle.

6. Les conflits

Comme nous l'avons mentionné au chapitre précédent, la politique est quelquefois le résultat de négociations serrées entre l'administration et le syndicat. Elle est alors davantage un compromis entre deux positions conflictuelles que l'expression de la volonté d'une autorité hiérarchique incontestable. Une gestion qui cherche à éviter constamment les conflits perd des occasions de faire progresser l'organisme. Un conflit larvé alimenté par d'innombrables petits harcèlements est souvent plus dommageable que le conflit ouvertement manifesté.

Si la politique est considérée comme une hypothèse et une expérimentation, on ne craindra pas d'en formuler une plus ou moins satisfaisante intellectuellement sachant qu'il s'agit d'un pas de plus vers la meilleure politique possible. Dans un domaine aussi chargé émotivement et politiquement que l'évaluation, il est plus que probable que dans certains domaines on ne réussira à vaincre l'inertie qu'en préparant l'affrontement. Autrement il faudra s'accomoder encore longtemps de la présence des "groupes de veto" selon l'expression popularisée par David Reisman dans son livre La foule solitaire. Des groupes ou groupuscules assez puissants pour empêcher l'action mais qui acceptent rarement de coopérer assez pour accomplir quoi que ce soit. Le temps est-il venu de lever les hypothèques et de vider les contentieux?

Conclusion de la première partie

Voilà donc, tel qu'il se dégage d'un premier contact avec une vingtaine de collèges, le contexte dans lequel arrive cette volonté ministérielle de voir l'ensemble des institutions publiques et privées se donner des politiques d'évaluation et les soumettre à l'examen de la Commission de l'évaluation, du Conseil des collèges. L'analyse de cette réalité, qu'il nous a été permis d'entrevoir par les échanges avec près de deux cents représentants des établissements, laisse peu de doutes quant à l'ampleur du défi lancé par le Livre blanc et la Loi 24. Comme on l'a vu par ce qui précède, les difficultés sont nombreuses, variées et certaines, considérables. Par contre, nous avons été impressionnés par les nombreuses réalisations porteuses d'avenir et susceptibles de déboucher sur des politiques. Nous avons également rencontré chez la majorité des responsables une attitude déterminée quoique prudente.

On nous a aussi beaucoup questionné sur la façon dont nous entendions exercer notre mandat et, en particulier, sur notre conception de la politique comme outil de gestion. Nous profitons de ce premier rapport annuel et de l'éclairage des réalités que nous avons pu observer jusqu'à maintenant pour proposer dans une deuxième partie un cadre d'analyse des politiques institutionnelles d'évaluation.

DEUXIÈME PARTIE: Les politiques et leur mise en oeuvre

Deuxième partie: Les politiques et leur mise en oeuvre

L'exigence faite aux collèges de se donner des politiques institutionnelles d'évaluation introduit un élément nouveau dans la gestion de chaque collège: il s'agit de la traduction en politiques des intentions et des pratiques d'évaluation. Jusqu'à ce jour, peu de collèges ont eu recours à la politique comme outil de gestion et ceci est particulièrement vrai dans le cas de l'évaluation. Nous avons pu nous rendre compte au cours des entrevues avec les représentants des collèges visités que la notion même de politique et son rôle dans les processus de gestion prenaient des significations fort diverses d'un collège à l'autre ainsi qu'à l'intérieur d'un même collège. Plusieurs personnes ont souhaité explicitement que la Commission affiche ses couleurs dans ce domaine.

Nous avions annoncé en avril 1981 dans notre document Rôle et règles d'action (page 13) que notre première tâche consistait à faire connaître publiquement notre définition d'une politique institutionnelle d'évaluation, le cadre d'analyse et les indicateurs de qualité formelle que nous allions retenir pour procéder à l'examen dans les collèges. La réflexion des membres de la Commission alimentée par les visites réalisées au cours de l'année et par une recherche exploratoire dans les ouvrages scientifiques, nous permet aujourd'hui de tenir notre engagement en essayant de répondre aux trois questions suivantes:

1° Qu'est-ce qu'une politique?

2° Comment est-elle élaborée et mise en oeuvre?

3° Quelles sont les conditions de succès?

Nous croyons utile de fixer provisoirement le cadre conceptuel à l'intérieur duquel la Commission entend remplir son mandat. D'ici le prochain rapport annuel, les considérations que nous exposons ici constitueront les éléments de notre cadre d'analyse des politiques institutionnelles d'évaluation et de leur mise en oeuvre.

Chapitre I: Qu'est-ce qu'une politique?

On définit généralement la politique comme un guide conceptuel servant à prendre des décisions et à entreprendre des actions orientées vers l'accomplissement d'une fin désirée. La politique est donc normative et suppose l'existence d'un système de valeurs. Elle se distingue du but et de la décision spécifique: en fait, elle sert de lien entre les deux.

Selon Jennings (19) la politique a trois caractéristiques qui la distinguent des buts et des décisions particulières. D'abord, elle comporte un aspect de direction au choix et à la décision; les buts, les valeurs, les fins, dont la politique dérive habituellement, ne fournissent pas de soi une direction à leur accomplissement. Énoncer une politique ou des politiques a pour effet d'indiquer les choix préférables en termes de ce qu'il faut réaliser comme actions pour atteindre la fin désirée. En second lieu, la politique est prospective c'est-à-dire qu'elle est faite par anticipation de la nécessité de prendre un ensemble de décisions articulées les unes aux autres et conduisant à des actions appropriées. Enfin, la politique permet une marge de manoeuvre décisionnelle; ce qui n'est pas le cas des buts qui sont énoncés de manière absolue. En tant que guide, la politique suppose que l'on puisse réviser de temps à autre le contexte socio-économique et politique au fur et à mesure que l'on peut observer les résultats des décisions antérieures et que de nouveaux choix deviennent nécessaires.

Bien qu'il n'existe en substance qu'une définition de la politique, celle-ci peut revêtir des formes multiples eu égard aux fonctions auxquelles elle s'adresse dans l'organisme et à la marge de manoeuvre qu'elle laisse

---

(19) Robert E. Jennings, Education and Politics: Policy-Making in Local Education Authorities, London, 1977, p. 30.

à ceux qui ont à la mettre en oeuvre. Mais quelle que soit sa forme, la politique doit posséder certaines caractéristiques minimales qui lui donnent son sens et sa portée.

1. Selon les fonctions auxquelles elle s'adresse

Le directeur général d'un collège visité au cours de l'année nous déclarait à propos de l'exigence gouvernementale en matière d'évaluation: "Notre raison d'être c'est l'enseignement, pas l'évaluation." Cette déclaration illustre bien la nécessité de distinguer entre d'une part ce que nous appelons communément "les grandes politiques" directement reliées aux orientations de l'organisme et à ses fonctions de production et, d'autre part, les politiques administratives qui servent à régulariser et à contrôler l'action des services et des départements dans leurs efforts en vue de réaliser les premières. La politique institutionnelle d'évaluation appartient à la seconde catégorie. Elle est nécessaire pour que l'on puisse s'assurer que les politiques majeures se réalisent. C'est là qu'elle prend sa signification et son inspiration.

La frontière entre les deux n'est pas toujours bien nette cependant. Par exemple, une politique de l'enseignement (grande politique) peut inclure une politique d'évaluation des apprentissages de type "formatif" puisque l'évaluation y est alors considérée comme un élément de la stratégie pédagogique. Dans un autre domaine, il arrive souvent qu'une politique administrative d'évaluation des personnels fasse partie intégrante d'une grande politique des ressources humaines.

Ce qu'il convient de retenir c'est que la politique institutionnelle d'évaluation accompagne naturellement la planification et la programmation d'activités destinées à réaliser la mission du collège. Il

est étonnant de constater que beaucoup d'administrateurs de collèges ont l'impression d'être distraits de cette mission lorsqu'il s'agit d'en évaluer la progression.

2. Selon la marge de manoeuvre qu'elle permet

Il y a autant de niveaux de politiques qu'il y a d'échelons hiérarchiques dans un organisme. Ainsi, on peut trouver des politiques départementales, des politiques de services et des politiques institutionnelles. Ces dernières s'adressent à l'ensemble de l'établissement et relèvent soit de la Direction générale, soit directement du Conseil d'administration. Les politiques institutionnelles d'évaluation appartiennent à cette dernière catégorie; elles n'interdisent pas l'élaboration de politiques spécifiques à des niveaux inférieurs mais elles leur servent de guide et l'on doit s'attendre à ce que ces dernières soient cohérentes avec les premières.

Il y a autant de façons de formuler des politiques institutionnelles qu'il y a de styles d'exercice de l'autorité.

Une politique peut n'être qu'un simple énoncé de principe et laisser une immense marge de manoeuvre. Par exemple: "L'évaluation des apprentissages sera à la fois formative et sommative." La politique exclut une évaluation qui ne serait que formative ou sommative mais elle laisse le choix du dosage ainsi que des procédures et des règles.

La marge de manoeuvre peut être réduite de la façon suivante: "Seule l'évaluation sommative sera considérée pour la promotion de l'étudiant". On ne laisse plus le choix des usages de l'évaluation. Par contre, on laisse le choix des méthodes, de la répartition, des examens pendant toute la session ainsi que de la pondération des notes.

Enfin, la politique peut aussi prescrire ce qu'il faut faire et comment: "Un cours sera réussi lorsque l'étudiant aura démontré qu'il est capable de synthétiser les enseignements reçus. Cette démonstration sera faite à l'occasion d'un examen de synthèse de type subjectif (par opposition à un examen de type objectif) qui se tiendra à la fin du trimestre au cours de sessions institutionnelles prévues à cette fin."

Ici, il n'y a plus de choix si ce n'est dans la confection de l'examen lui-même et dans l'élaboration des critères de correction.

3. Les qualités formelles d'une politique

Au plan du contenu, il n'y a pas a priori de bonnes et de mauvaises politiques. Au plan de la forme, on retrouve une multitude de politiques ayant chacune leurs qualités et leurs défauts. Cependant, si l'on veut que les politiques donnent les résultats que l'on attend d'elles, il y a des caractéristiques minimales qu'elles doivent posséder. Nous empruntons à Koontz et O'Donnell [20] l'essentiel des recommandations qui suivent.

3.1 Les politiques refléteront les objectifs et inspireront les plans.

Nous avons mentionné plus haut que les buts à eux seuls sont insuffisants pour préciser le type d'actions à entreprendre compte tenu du moment, des ressources, du contexte, etc.

---

(20) Koontz, H., O'Donnell, C., Les principes de management, Gérard et Co., Verviers, 1973.

D'un autre côté, les plans et programmes ont un caractère instrumental en ce sens qu'ils traduisent la visée institutionnelle mais ne la fournissent pas. La politique est donc le lien indispensable entre la valeur (axis) et l'action (praxis). C'est le chaînon souvent manquant entre les buts institutionnels et leur traduction en opérations concrètes.

3.2 Les politiques seront cohérentes

On s'attend d'abord à ce que les politiques soient cohérentes entre elles; elles doivent aussi être cohérentes par rapport aux buts dont elles sont la traduction en vue de l'action.

3.3 Les politiques seront souples

Les politiques qui s'inspirent directement des buts de l'organisme doivent présenter une certaine stabilité. Par contre, les politiques administratives ont toujours un caractère plus ou moins expérimental. Non pas que l'on soit autorisé à les traiter avec désinvolture mais comme elles se situent au plan des opérations en orientant les plans et les programmes, il peut arriver qu'à la faveur d'une évaluation des activités on réalise qu'une politique était inadaptée aux conditions concrètes. Même la politique administrative doit être assez stable pour permettre l'exécution des plans et programmes; cependant elle n'est pas gravée dans le marbre et, chaque année, on peut être amené à lui apporter quelques modifications.

3.4 Les politiques doivent se distinguer des concepts voisins

Il ressort nettement de nos visites dans les collèges que la terminologie par laquelle une institution manifeste ses

intentions est loin d'être maîtrisée dans le milieu. Les mêmes termes recouvrent souvent des contenus de nature différente; des contenus de même nature ont aussi quelquefois des appellations différentes. En particulier, les notions de règlement, politique et procédure semblent faire problème.

Beaucoup de collèges ont recours à la forme juridique du règlement pour donner plus de force et plus de permanence à leurs intentions. Le règlement ne laisse aucune marge discrétionnaire. Pour cette raison, nous ne croyons pas que ce soit la formule la plus appropriée en matière d'évaluation. En plus de l'inconvénient possible de perdre de vue les buts, les intentions et les orientations institutionnelles, on risque de se priver du stimulant que constitue le cadre plus souple de la politique au profit de règles plus univoques mais peut-être à la longue plus sclérosantes.

Il arrive aussi que la politique revête la forme "omnibus". Ce document intitulé: "Politique de..." aligne indistinctement des énoncés qui sont tantôt de l'ordre de la politique, de la procédure, des règles et directives. Si l'un des premiers avantages de la politique est de communiquer clairement les intentions du collège, on aurait profit à les présenter de manière à rendre explicites les liens qui existent entre les buts, les politiques et les procédures.

3.5 Les politiques doivent être écrites

On trouve beaucoup de politiques implicites dans les collèges. En examinant une série de décisions prises dans un domaine

donné, il est possible d'en inférer une politique. L'absence de décisions ou encore des décisions répétées de ne pas agir impliquent aussi une politique. Ces façons de faire, que l'on peut considérer comme des coutumes ou des traditions, ne subissent presque jamais le test de l'examen critique même si elles ont force de politique en produisant des effets qui découlent d'une certaine intentionnalité.

Il y a des gens de bonne foi qui s'opposent à l'écriture des politiques parce que, disent-ils, cela met un frein à la créativité. Nous concédons le fait que l'écriture d'une politique n'entraîne pas automatiquement sa mise en oeuvre. Mais de là à prétendre qu'il se fait plus de choses et de meilleure qualité quand ce n'est pas écrit, il y a un grand pas que la logique et le sens commun se refusent à franchir. Surtout si la politique est formulée de manière à laisser place à l'initiative et s'il est affirmé clairement qu'elle sera révisée périodiquement pour être modifiée au besoin. On peut même imaginer des politiques qui soient stimulantes parce qu'elles misent sur la compétence et la responsabilité des unités professionnelles auxquelles elles s'adressent.

Il y a aussi des gens de mauvaise foi qui s'opposeront à l'écriture des politiques en invoquant les mêmes raisons. Mais ce ne sont pas leurs vraies raisons. Le flou et l'obscur profitent habituellement à ces nageurs en eau trouble. Leur présence et leurs interventions constituent un argument supplémentaire en faveur de la nécessité d'écrire les politiques.

3.6 Les politiques doivent être expliquées

Si les politiques ne sont pas comprises, elles seront reçues avec méfiance, mal appliquées ou pas appliquées du tout. Il ne suffit pas de les communiquer par circulaires. Il faut prendre le temps de les expliquer; c'est du temps gagné par la suite.

3.7 Les politiques doivent être révisées

Nous avons mentionné déjà que les politiques doivent être assez souples pour que l'on puisse les modifier lorsque l'on procède à l'évaluation des plans et programmes, soit au niveau des processus, soit au niveau des résultats. Il faut aussi prévoir une démarche spécifique de révision des politiques selon une périodicité à déterminer afin de s'assurer

- qu'elles sont à jour,
- qu'elles sont comprises,
- qu'elles reflètent les objectifs,
- qu'elles sont cohérentes,
- qu'elles ne briment pas les initiatives

Chapitre II: Comment est-elle élaborée et mise en oeuvre

Plusieurs facteurs entrent en jeu dans le déroulement d'un processus d'élaboration et d'application d'une politique:

- le type d'instances qui fait la politique
- les instances qui participent
- les modes de participation
- l'utilisation qui est faite de l'information et des données d'analyse
- les contraintes politiques
- les circonstances qui favorisent l'émergence d'une nouvelle politique
- le temps qu'il faut pour traduire une attente et un but en politique
- le contenu de la politique
- son mode d'expression
- le mode d'implantation
- son évaluation
- sa durée
- etc.

L'abondance de facteurs et la manière dont ils jouent à chaque occasion font qu'il est impossible de parler d'un processus unique et uniforme d'élaboration et de mise en oeuvre d'une politique. Même en "modélisant" les innombrables expériences vécues, on en arrive encore à un nombre assez impressionnant de démarches-types. Harman, tout en affirmant que sa liste est loin d'être exhaustive, décrit dix modèles qu'il considère pertinents au domaine de l'éducation [21]. Nous appuyant sur

---

(21) Grant Harman, Policy-Making and Policy Processes in Education, Vancouver, 1978.

les observations et les analyses que nous avons pu faire au cours de l'année en visitant les collèges, nous croyons utile de présenter les trois modèles qui rendent le mieux compte de la réalité vécue par les institutions en matière d'élaboration et de mise en oeuvre de politiques institutionnelles d'évaluation. Ce sont le modèle rationnel ou classique, le modèle graduel stratifié et le modèle politique.

Avant de présenter ces modèles nous voudrions attirer l'attention du lecteur sur le fait qu'à l'heure actuelle les collèges ont des pratiques qui s'inscrivent à leur insu dans tel ou tel modèle. Faute d'être toujours intentionnelles, ces pratiques n'épuisent pas la richesse des modèles. C'est pourquoi nous croyons que leur présentation dans ce rapport annuel n'a pas qu'une utilité descriptive. Les responsables locaux trouveront peut-être profit à choisir celui qui convient le mieux à leur situation en lui apportant ou non des variantes; ou bien trouveront-ils préférable de les utiliser en alternance à la faveur des conjonctures particulières. Encore faut-il que ces responsables évaluent au préalable avec le plus de justesse possible le contexte dans lequel le processus va se dérouler et le type d'institutions que sont vraiment les collèges à telle ou telle étape de leur développement.

1. Le modèle rationnel classique

C'est le modèle le plus connu, le plus utilisé et celui qui a donné lieu au plus grand nombre de recherches théoriques ou appliquées. Il a aussi produit la technologie la plus complète et la plus raffinée autant dans le domaine de la gestion que dans celui, plus particulier, de l'évaluation. Mentionnons rapidement le P.P.B.S., la D.P.O. et les stratégies de changement planifié qui alimentent

copieusement les traités de management et les cours d'administration scolaire; mentionnons aussi en évaluation les travaux de Tyler, Scriven, Stake, Provus et Stufflebeam pour n'en citer que quelques-uns.

Ce modèle repose sur la notion de choix rationnel et considère la politique comme devant être élaborée à travers une séquence d'étapes reliées entre elles et se déroulant invariablement comme suit:

1° Reconnaissance qu'un problème existe;

2° Estimation préliminaire des besoins d'information;

3° Identification des buts et objectifs;

4° Examen des stratégies possibles; estimation des coûts, des bénéfices et des conséquences (impact);

5° Choix d'une intervention.

Tout en adoptant une démarche aussi rationnelle, Jennings a apporté des modifications au modèle de base afin de corriger l'aspect obligatoirement successif des étapes [22]. Il propose le processus suivant dont les phases ne sont pas nécessairement séquentielles:

1° Initiation (insatisfaction exprimée par rapport à la situation actuelle);

---

(22) Robert E. Jennings, Op. cit. pp. 37-40.

2° Reformulation de l'opinion (les opinions sont recueillies et commencent à se cristalliser autour de points particuliers);

3° Émergence de possibles solutions de rechange;

4° Discussion et débat (les solutions de rechange sont traduites en propositions de politiques, on fait des compromis et on mobilise le support);

5° Légitimation (le choix est fait et il est ratifié par l'instance décisionnelle);

6° Mise en oeuvre (des procédures administratives viennent concrétiser la politique).

Ces deux façons de considérer le processus d'élaboration d'une politique sont utiles par leur clarté. Elles fournissent un idéal-type dont la pratique peut s'inspirer et une base permettant d'évaluer la rationalité d'une démarche systématique. Il s'agit d'une approche particulièrement utile là où les décisions sont prises par une seule personne ou par un groupe considéré comme unité décisionnelle. Toutefois, sa principale faiblesse réside dans le fait qu'elle présume un degré de perfection rarement atteint par les décideurs. Habituellement, ils n'ont ni le temps, ni l'information pour envisager plusieurs hypothèses d'action et pour en prévoir les conséquences.

Même en supposant que les décideurs ont le temps et l'information nécessaires, le modèle ne tient pas suffisamment compte des aspects humains du processus, du "désordre" dans lequel il se déroule souvent

et des cheminements variés par lesquels une politique finit par voir le jour. Comme le décrit Lindblom:

> Une politique est souvent le produit d'un compromis entre décideurs dont aucun n'a tout à fait en tête le problème auquel la politique adoptée apporte vraisemblablement la solution. Quelquefois, les politiques surgissent d'un concours de circonstances favorables et non pas d'un problème. Et quelquefois, les politiques ne sont même pas décidées: elles arrivent (23).

2. Le gradualisme stratifié

Aux antipodes, on retrouve le modèle de Charles Lindblom dont nous venons tout juste de citer une observation critique à l'endroit du modèle rationnel ou classique. Le modèle de Lindblom est appelé gradualiste stratifié (disjointed incrementalism). La formation d'une politique y est considérée comme une démarche fragmentée, sérielle et inductive plutôt que globale et déductive comme dans le modèle rationnel. Essentiellement, la politique est déterminée par la viabilité:

> C'est une prise de décision qui se fait par des interventions petites et graduelles sur des problèmes particuliers plutôt que par une réforme globale... C'est également une démarche exploratoire en ce sens que les buts continuent de changer au fur et à mesure que l'expérience vécue avec la nouvelle politique jette une lumière nouvelle sur ce qui est possible ou désirable (24).

---

(23) Charles Lindblom, The Policy-Making Process, Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1968, p. 4.

(24) C. Lindblom, Op. cit. p. 71.

Ainsi, la tâche des décideurs consiste à imaginer des solutions acceptables à l'éventail des intérêts divergents. Cela impose une limite à leur pouvoir novateur. Ils ne peuvent prendre en considération que les hypothèses qui diffèrent peu des politiques existantes parce qu'une proposition de changement plus considérable aurait peu de chances d'être acceptée.

Le principal avantage de ce modèle c'est évidemment son réalisme. En tenant compte du "vrai monde", il rend à la fois acceptables la politique et le processus par lequel on veut lui donner le jour. Il est particulièrement choisi pour des milieux où les gens sont insécures, jaloux de leur autonomie ou encore fatigués des réformes ambitieuses. Sa principale faiblesse, c'est de ne pas modifier fondamentalement la situation, de ne pas s'attaquer à la racine des problèmes. Souvent, le fait de décider sur la base d'anciennes pratiques risque de mener à un cul-de-sac si la base est elle-même défectueuse.

Nos visites dans les collèges ont fait ressortir que l'approche gradualiste apparaît comme très séduisante à la plupart des administrateurs. Selon l'expression qu'ils ont eux-mêmes utilisée, c'est celle qui "fait le moins de vagues". En même temps, à cause de la conception qu'ils se font de leur rôle, à cause aussi du type de formation qu'ils ont reçue, ils ne peuvent s'empêcher de recourir à ce qu'ils ont appelé "la rationalité administrative". Etzioni [25] a imaginé un modèle qui combinerait les avantages du modèle rationnel et ceux du modèle gradualiste. Il l'a appelé

---

(25) Amitai Etzioni, The Active Society: A Theory of Society and Political Processes, Free Press, New-York, 1968.

"balayage mixte" (mixed scanning). Il s'agit de commencer par distinguer entre les types de décisions. Pour les décisions graduelles, il procède comme Lindblom; pour les décisions qu'il qualifie de fondamentales, il propose un balayage (scanning) rapide de différentes hypothèses. Contrairement à l'approche rationnelle qui exige que l'on envisage en profondeur toutes les solutions possibles, ce modèle permet de n'en choisir qu'un nombre réduit aux fins d'établir entre elles des priorités.

3. Le modèle politique

Tous les collèges visités ont évoqué la difficulté d'administrer selon une approche systématique et rationnelle. Bien sûr, il y a certaines questions qui peuvent encore être traitées selon cette approche; d'autres, par contre, exigent plus de patience stratégique et ne progressent que si l'on utilise une démarche gradualiste: c'est le cas de l'évaluation. Il peut arriver aussi que le dossier de l'évaluation reçoive le veto systématique de certains groupes dans l'établissement s'il est présenté d'une manière purement administrative. Les techniques du management devraient alors se tourner vers les sciences politiques pour s'enrichir d'une instrumentation plus adéquate. La gestion du conflit suppose de la part des responsables une autre stratégie d'intervention et un autre type de leadership que la gestion autoritaire ou consensuelle. Non pas qu'il doive y avoir substitution totale et permanente des styles de gestion mais recours occasionnel à un modèle politique utilisé en complémentarité avec les autres qui peuvent, selon la nature des questions, conserver leur pertinence.

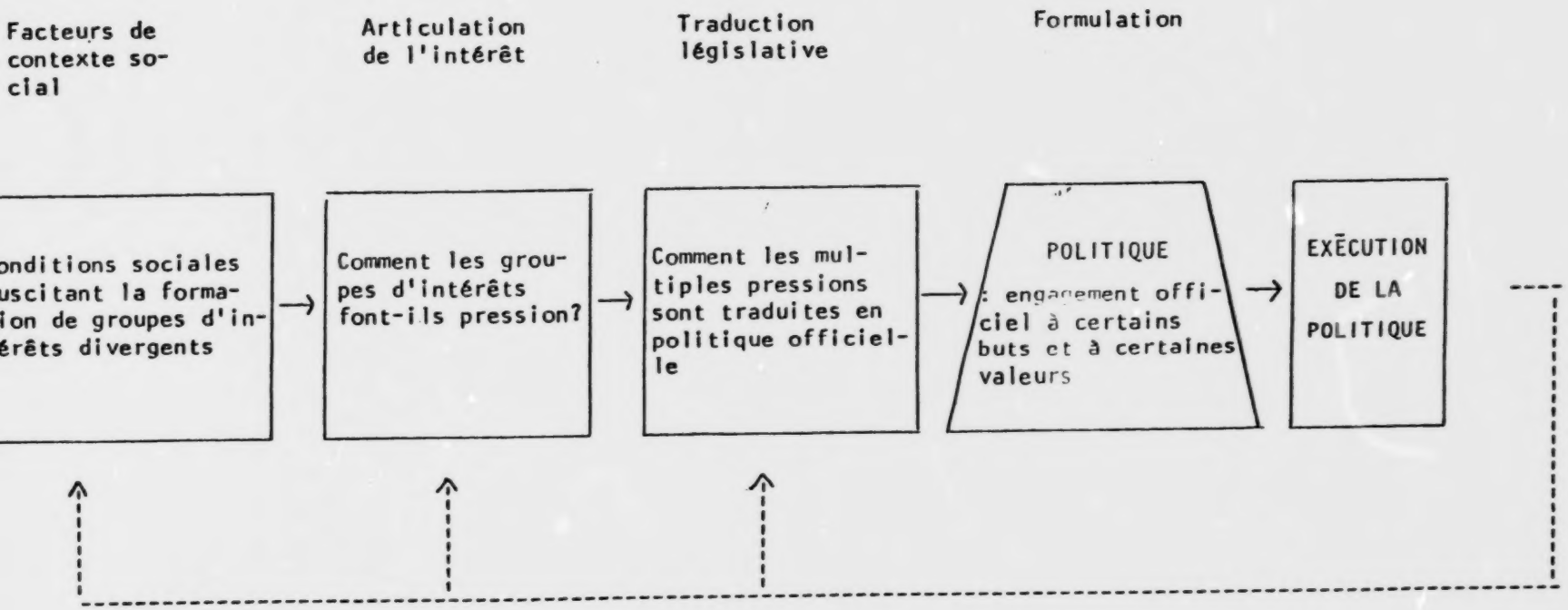
Pour la Commission de l'évaluation, qui a comme mandat d'examiner les politiques institutionnelles d'évaluation et leur mise en oeuvre, il est essentiel de manifester une ouverture à l'expérience et une capacité d'ajuster son angle d'observation et d'analyse à la diversité des vécus institutionnels. Malgré le caractère délicat des facteurs d'ordre psycho-sociologique et politique, il n'est pas question pour nous de faire comme s'ils n'existaient pas en nous repliant pudiquement sur une position de pseudo-neutralité technocratique. Au contraire, il faut enrichir notre cadre d'analyse afin de mieux rendre compte de la réalité.

C'est dans cette perspective que nous nous sommes intéressés aux travaux que le professeur Victor Baldridge réalise depuis une douzaine d'années sur la formulation des politiques dans l'enseignement supérieur (26). Baldridge et son équipe de l'université Standford ont mis au point un modèle où le conflit, aigu ou latent, devient un stimulus normal à l'émergence d'une politique. Ce modèle est reproduit à la page suivante.

---

(26) J. Victor Baldridge, Alternative Models of Governance in Higher Education, Standford University, 1974.

TABLEAU I: Le processus de formulation d'une politique



Comme on peut le constater au tableau I, le modèle comporte plusieurs phases articulées au processus d'élaboration d'une politique. Ce processus a été choisi comme axe central parce que les politiques engagent l'établissement dans la poursuite de buts bien définis, dans la mise en oeuvre de stratégies pour atteindre ces buts et, d'une manière générale, déterminent l'avenir de l'organisme. Les décisions de politiques ne sont pas de simples décisions de routine; ce sont des décisions critiques ayant un impact majeur. C'est pourquoi, parce qu'elles sont si importantes, les gens essaient de les influencer. Elles deviennent le champ de bataille où s'affrontent les groupes d'intérêts. Pour les mêmes raisons, le processus d'élaboration et de mise en oeuvre des politiques constitue le centre de toute analyse politique d'un collège. Voici donc l'explication de chacune des cinq phases:

1) Le contexte social

La première démarche consiste à examiner les différents groupes internes et externes, leurs valeurs, leurs intérêts. Il faut examiner en quoi ces intérêts concordent ou divergent.

2) L'articulation des intérêts

Les groupes qui ont des intérêts et des buts divergents cherchent à influencer les instances décisionnelles afin d'obtenir satisfaction. Cela peut prendre plusieurs formes. Il est important d'examiner comment chaque groupe s'y prend pour exercer une pression, comment il traduit ses désirs en capital politique, quelles menaces cela fait-il peser sur l'institution, quelles sont les avenues prometteuses.

3) La phase législative

Le conseil d'administration répond aux pressions et cherche à transformer le conflit en politique viable et acceptable. Pendant le processus, plusieurs réclamations sont faites de toutes parts, souvent contradictoires et conflictuelles, des négociations sont entreprises, des compromis sont forgés, des "récompenses" sont distribuées. Des comités se réunissent, des commissions font des rapports, des négociateurs marchandent et des gens influents débattent de la future politique. Non seulement est-il nécessaire d'identifier les types de groupes d'intérêts et leurs méthodes de pression, mais encore faut-il clarifier le processus par lequel toutes ces pressions sont négociées pour produire la politique formulée.

4) La formulation de la politique

La politique est le point culminant officiel du conflit et elle représente une décision d'autorité engageant l'organisme dans un ensemble de valeurs, de buts, d'actions.

5) La mise en oeuvre de la politique

Le conflit a atteint son point culminant, la bataille est officiellement terminée et la politique qui en a résulté est acheminée vers les bureaucrates pour son exécution routinière. c'est une simplification, mais il est remarquable que la bataille farouche d'hier puisse devenir l'ennuyeuse routine bureaucratique d'aujourd'hui. Tout n'est pas dit encore cependant car il va se produire encore deux choses. D'abord, il se

peut que le (ou les) grand perdant de la bataille reprenne les armes; ensuite, la mise en oeuvre de la politique produit un cycle de rétroaction fait de nouvelles tensions, de nouveaux conflits d'intérêts conduisant à la reformulation de la politique. Cet aspect cyclique du processus nous fait voir que la mise en oeuvre est également antérieure à la formulation.

En résumé

L'examen des politiques institutionnelles d'évaluation et de leur mise en oeuvre doit prendre en considération le fait que les collèges ne sont pas simplement des bureaucraties ou des communautés de professionnels. Ils sont aussi des arènes politiques. Cela doit nous inciter à emprunter une grille de lecture des réalités institutionnelles qui tient compte des facteurs suivants:

1) Le processus d'élaboration de politiques et les conflits de valeurs doivent nous intéresser autant sinon davantage que les problèmes d'efficacité bureaucratique dans la mise en oeuvre;

2) L'analyse des processus de changement et l'adaptation continuelle du collège à son environnement interne et externe sont des aspects critiques d'un examen politique de la gouverne des collèges;

3) L'analyse du conflit et des processus de résolution de conflits sont aussi des aspects essentiels d'une analyse des politiques institutionnelles d'évaluation;

4) Le rôle joué par les groupes d'intérêts dans la formulation de certaines politiques est aussi un élément important de l'examen;

5) La phase législative ou décisionnelle est également très importante.

Conclusion

On aura sans doute établi la relation entre les modèles organisationnels présentés au chapitre deuxième * et les modèles d'élaboration des politiques décrits dans le présent chapitre. Le modèle rationnel classique correspond au type d'organisation que l'on a qualifié de systématique tandis que le modèle politique s'inscrit d'emblée dans une organisation à caractère conflictuel. Nous avons délibérément mis de côté le modèle communautaire dont nous disions qu'il collait très peu à la réalité des collèges québécois, sauf peut-être en ce qui concerne quelques collèges privés et encore d'une façon très partielle. Par contre, nous avons introduit un modèle d'élaboration de politiques qui ne présente aucune analogie avec l'un ou l'autre des modèles organisationnels décrits au chapitre deuxième. Il s'agit du gradualisme stratifié qui, par son caractère ponctuel, est une contrepartie du modèle systématique dont la démarche est toujours globale.

Au risque de nous répéter mentionnons qu'aucun des modèles n'existe à l'état pur et suffit à lui seul pour réussir une intervention ou pour l'expliquer. La complexité des situations est telle qu'il faut recourir alternativement et même simultanément à plus d'un modèle: la démarche-type unique et universelle n'est pas dans les collèges mais dans la caverne de Platon. Chaque établissement, selon sa propre histoire,

---

* Voir première partie, p. 28 et suivantes.

selon quantité de facteurs qui lui sont personnels, va élaborer des politiques sur des sujets différents de ceux d'un autre collège, selon des processus, une présentation formelle et un rythme qui sont aussi différents. La mise en oeuvre s'effectuera également d'une manière différente d'un collège à l'autre. De tout cela, la Commission de l'évaluation veut tenir compte et apporter ainsi une contribution pertinente à chacun de ses interlocuteurs.

Chapitre III: Les conditions de succès

Nous n'aligneront pas ici une liste à peu près exhaustive de conditions théoriques de succès. Nous tenterons plutôt de coller à la réalité en dégageant les conclusions de nos entrevues avec les représentants des collèges visités au cours de l'année. De ces entrevues il ressort clairement que le succès d'une politique repose principalement sur le dynamisme, le réalisme et la crédibilité des concepteurs. Et parmi ces derniers, nous avons pu constater de toute évidence que c'est le directeur général qui assume le rôle prépondérant. Il est la cheville ouvrière du processus d'élaboration et de mise en oeuvre des politiques.

1. Le dynamisme

L'énergie est une ressource rare. Celui qui est disposé à consacrer du temps aux activités qui précèdent, accompagnent et suivent la prise de décision, celui-là occupe une position de commande dans le système parce qu'il rencontrera autour de lui des gens prêts à lui faire confiance sur les questions qu'il identifiera comme prioritaires. Les gens disponibles deviennent rapidement des définisseurs de pertinence dans un univers où l'énergie, le temps et l'information sont rares.

Nous l'avons constaté à plusieurs reprises et nous l'avons signifié par écrit aux collèges concernés dans une espèce de rétroaction aux visites effectuées, le succès d'une politique dépend non seulement de la volonté et de l'énergie déployée au départ mais aussi de la persévérance manifestée par la suite.

Le dynamisme n'est pas un feu de paille. C'est une erreur de croire qu'une proposition rejetée aujourd'hui le sera également demain.

Les situations changent et les gens évoluent. Celui qui passe son temps à se lamenter de son échec plutôt qu'à chercher l'occasion favorable pour réintroduire son projet, celui-là aura toujours des raisons de se lamenter. Ã l'inverse, il ne faut pas croire que les réussites sont éternelles. Nous l'avons mentionné précédemment, les politiques ne sont pas coulées dans le béton.

2. Le réalisme

Ã lui seul, le dynamisme est insuffisant pour assurer le succès d'une politique. Encore faut-il qu'il s'accompagne de réalisme quant aux possibilités de l'organisme en matière de ressources. Il faut avoir les politiques de ses moyens. Ce thème est revenu constamment dans nos échanges avec les collègues selon des variantes propres aux préoccupations de chacun.

2.1 Les champs de compétence

Certains ont insisté sur le fait qu'il ne servait à rien d'élaborer au plan institutionnel des politiques sur des sujets qui relèvent d'une autre compétence. On s'est interrogé notamment sur le bien-fondé d'une politique institutionnelle d'évaluation des programmes. Dans ce secteur en particulier, il est urgent qu'une politique ministérielle vienne lever les ambiguïtés identifiées au second chapitre de la première partie en précisant les responsabilités qui incombent aux institutions dans le domaine de l'évaluation des programmes. Il faudrait simultanément établir les concordances entre cette politique et les dispositions de la convention collective

provinciale de manière à ce que la coordination interdépartementale essentielle à l'évaluation d'un programme ne repose plus seulement sur la bonne foi de quelques professeurs et l'humeur des irréductibles syndicaux. Si les conditions actuelles demeuraient inchangées, nous ne voyons ni comment les collèges pourraient se doter d'une politique institutionnelle d'évaluation des programmes, ni pourquoi on leur en ferait obligation.

2.2 La participation du milieu

On a aussi abondamment discuté de la nécessité d'élaborer des politiques qui ont des chances d'être acceptées. Il est illusoire de penser que le bon sens et même les données d'études ou de recherches vont automatiquement entraîner l'adhésion des différents personnels. Ceux qui auront à appliquer les politiques veulent aussi participer à leur élaboration. Par souci de réalisme, il ne faut pas craindre d'impliquer les gens y compris les dissidents. Ces derniers ont souvent des aspirations de changement plus grandes que celles des personnes en autorité formelle. Leur participation au processus décisionnel réduira leurs attentes souvent excessives par rapport aux possibilités réelles de l'organisme. Quant aux irréductibles, une administration réaliste cherchera à évaluer leur pouvoir de veto et leur influence dans l'établissement. Selon les résultats de cette évaluation, elle négociera ou les ignorera.

2.3 La portée des politiques

Il faut aussi du réalisme quant à l'étendue des domaines touchés par les politiques. Malgré l'attrait d'une démarche globale

et systémique, il peut s'avérer plus sage de procéder modestement pièce par pièce. Dans plusieurs cas, c'est l'approche gradualiste décrite précédemment qui sera la plus appropriée. S'il est vrai que le succès engendre le succès, une petite politique partielle qui fonctionne a des chances de faire progresser l'organisme plus rapidement qu'une grande politique globale qui reste lettre morte. Encore faut-il que cette manière d'agir soit justifiée par une évaluation réaliste et honnête du contexte institutionnel. Ce n'est pas toujours la meilleure façon de procéder.

2.4 Le degré de raffinement des évaluations

L'évaluation est une activité complexe; elle peut même revêtir à certains moments un caractère très sophistiqué. En élaborant des politiques dans ce domaine il faut prendre conscience des ressources dont on dispose au plan méthodologique. Au début, il faudra sans doute faire des concessions au niveau des critères scientifiques de validité, de fidélité et d'objectivité et accorder plus d'importance aux critères pratiques de pertinence, d'importance, d'impact, de crédibilité, de durée, de diffusion et d'efficacité. Petit à petit, avec l'expérience, on pourra prétendre à un plus grand raffinement. En fait, il s'agit d'éviter les deux positions extrêmes: ou bien se lancer dans des opérations suicidaires méthodologiquement, ou bien ne rien faire sous prétexte que l'on n'y arrivera jamais. Entre les deux, il y a place pour beaucoup d'évaluations sans doute imparfaites mais plus utiles que l'inertie totale.

2.5 L'encadrement et le suivi

Il ne serait pas réaliste d'élaborer des politiques sans prévoir une instance responsable de leur suivi et de leur révision. En matière d'évaluation c'est encore plus important si l'on considère la difficulté du domaine et sa relative nouveauté dans les habitudes institutionnelles. On peut songer à plusieurs formules possibles. Déjà, au dire des collèges visités, PERFORMA joue un rôle essentiel au plan du perfectionnement. Le comité d'évaluation pédagogique du collège Limoilou suggère la création d'un Bureau d'évaluation institutionnelle relevant pour son mandat du Conseil d'administration et pour son fonctionnement du directeur général.

Ã l'heure actuelle, cette proposition ne semble pas jouir de la faveur des collèges, de ceux en tout cas que nous avons visités. Ces réticences sont étonnantes si l'on considère que ce Bureau ne procède pas à toutes les évaluations dans le collège et ne s'immisce pas dans les salles de cours et dans les départements. Nous nous permettons de citer un passage du rapport Tremblay et de souligner un membre de phrase particulièrement éloquent:

> C'est à ce point précis que se place l'une des recommandations majeures de notre rapport en matière d'évaluation: un Bureau d'évaluation devrait être dans un collège l'agent principalement responsable de l'évaluation institutionnelle, lorsque celle-ci a pour objet l'évaluation de l'institution comme telle (27).

---

(27) Rapport Tremblay, op. cit. p. 190.

Quelle que soit la formule retenue, il est essentiel, par souci de réalisme, d'identifier l'instance ou les instances qui seront porteuses du dossier des politiques institutionnelles d'évaluation.

3. La crédibilité

Comme nous l'avons affirmé au début de ce chapitre, le style de gestion du directeur général constitue un facteur déterminant dans le processus d'élaboration et de mise en oeuvre des politiques. Bien sûr, entre l'élaboration et la mise en oeuvre il y a la sanction légale qui est l'oeuvre du Conseil d'administration. Mais par la position unique qu'il occupe dans l'établissement, le directeur général représente la clef de voûte de l'édifice décisionnel.

On peut lui attribuer de nombreux rôles dans le domaine des politiques d'évaluation: déclencheur, facilitateur, instaurateur, planificateur, distributeur de pouvoir, analyste, arbitre, négociateur et médiateur. Jusqu'à maintenant, pour différentes raisons historiques, on a peu considéré son rôle de médiateur parce qu'il est identifié à ce que l'on nomme "la partie patronale". Nous croyons que dans le contexte politique évoqué tout au long de ce rapport, le directeur général pourrait avantageusement explorer cette dimension de son rôle.

Bien sûr, c'est par analogie seulement que nous utilisons ce terme emprunté au monde des relations de travail. Le directeur général d'un collège ne pourra jamais prétendre à la neutralité du véritable médiateur. Cependant, par son statut à l'intérieur de l'organisme, il est le seul à pouvoir exercer cette fonction vitale

puisqu'en principe il n'a pas d'intérêt particulier à défendre et qu'il n'est responsable d'aucun service ou programme spécifique. C'est lui, par contre, qui est le responsable de la continuité du bien commun, des buts à long terme de l'institution. C'est au niveau d'une gestion par politiques que cette responsabilité unique sera assumée pleinement. C'est en se situant au-dessus de la mêlée et en gagnant le respect et la confiance de toutes les parties que l'administrateur numéro un du collège atteindra non pas la neutralité mais la crédibilité nécessaire à l'exercice de son rôle de médiateur.

Déjà, il agit comme médiateur entre les demandes souvent compétitrices de groupes externes. C'est la tâche la plus difficile dans une société où les groupes deviennent de plus en plus polarisés et où les débats sont empreints d'émotivité et d'idéologie. Il faut quand même essayer de réduire la pression, de faire baisser la température des discussions, de favoriser des dialogues en faisant comprendre aux antagonistes les conséquences à long terme d'une absence de compromis.

En second lieu, il joue le rôle de médiateur entre l'organisation et les maîtres politiques du collège. Les membres du Conseil d'administration, élus par leur assemblée respective ou nommés par le Ministre, arrivent souvent là avec un mandat officiel ou tacite de changer les buts ou les politiques de l'institution. Le directeur général assure la continuité de l'organisme et agit comme intermédiaire entre le politique et le pédagogique ou l'administratif.

Il lui arrive souvent d'avoir à exercer cette fonction au sein même de son organisation entre différents groupes ou individus.

En matière d'élaboration de politiques, il se produit fréquemment des situations conflictuelles entre ceux qui gèrent les services et ceux qui possèdent l'expertise technique et professionnelle. Seul le directeur général est en position d'arrondir les angles en situant la discussion au niveau de la mission du collège.

Enfin, sa tâche de médiation s'exerce constamment entre différentes perspectives: court terme ou long terme, bien général ou bien particulier, intérêt du collège comme entité administrative (bureaucratie) et les intérêts du public (clientèle).

Conclusion de la deuxième partie

On aura sans doute remarqué le caractère délibérément souple et polyvalent de notre cadre d'analyse. Par exemple, nous avons affirmé qu'il peut y avoir plusieurs formes de politiques selon les fonctions auxquelles elles s'adressent, selon les niveaux hiérarchiques, selon les styles de leadership et la marge de manoeuvre laissée aux différents échelons de l'organisme. Nous sommes assez éloignés d'une conception rigide et uniformisante. Quant aux processus d'élaboration et de mise en oeuvre, nous avons dit qu'il existait dans la littérature un nombre considérable de modèles que nous ramenions à trois compte tenu des liens qui existent entre eux et compte tenu aussi de la réalité observée dans les collèges. Là aussi on est loin du modèle unique, de la démarche-type.

Nous avons cependant conscience que l'existence même de la Commission et la nature de son mandat constituent pour tous les collèges une exigence qui peut revêtir un caractère d'universalité: les collèges devront se donner des politiques institutionnelles d'évaluation. Il leur appartient toutefois de le faire à leur façon. Notre rôle consiste à les aider par nos interventions dans leur démarche locale et à véhiculer jusqu'au Conseil des collèges les questions qui touchent à un ensemble et qui mériteraient une attention particulière au niveau du système. Il est bien évident que nous ne pouvons accomplir ce mandat par de simples visites de courtoisie. Sans préjuger de la valeur des démarches et des contenus, il faut bien convenir que nous avons une idée générale de ce que nous allons chercher à voir dans les collèges. Nous avons un guide d'observation mais pas de grille d'évaluation ni de plan d'intervention. Une réalité n'est pas uniformisée par le

regard porté sur elle si celui qui regarde cherche à coller aux phénomènes en évitant le préjugé et la préfabrication conceptuelle. Le guide d'observation a été élaboré au fur et à mesure de nos entrevues avec les représentants des collèges visités cette année. Il sera présenté prochainement aux collèges que nous visiterons l'an prochain et demeure un outil de travail perfectible.

Conclusion générale

Le mandat de la Commission de l'évaluation repose sur un parti pris: celui de l'institution. La Loi 24 qui créait le Conseil des collèges et sa Commission de l'évaluation a voulu maintenir un équilibre entre l'autonomie relative et les responsablités des collèges et les responsabilités de l'État. Les collègesse donneront des politiques locales ou institutionnelles mais ces politiques et leur mise en oeuvre devront être soumises à l'examen d'une Commission. Cette Commission s'adresse à un Conseil lui-même chargé de faire rapport annuellement sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial. La Commission a fait sienne cette option.

Le mandat de la Commission repose également sur un autre parti pris: celui du recours à la politique dans le domaine de l'évaluation. La Commission a aussi endossé cette option en la situant dans la conjoncture présente pour en dégager l'esprit. Elle lui a trouvé une pertinence certaine et de nombreux avantages sans se croire mandatée pour autant à agir avec précipitation et acharnement. La Commission croit donc à la politique comme outil de gestion et à la nécessité de visées intentionnelles dans la conduite des collèges. Elle a cependant la conviction que les politiques peuvent s'exprimer de bien des façons et que le processus menant à leur formulation et à leur mise en oeuvre peut varier grandement selon les contextes particuliers.

Au terme de sa réflexion, la Commission adresse au Conseil des collèges cinq commentaires qu'on pourrait nommer conditions favorables à la pleine réalisation du mandat de la Commission.

- L'exigence pour les collèges de se donner des politiques institutionnelles ne peut qu'être inférée à parir du mandat de la Commission.

Aucune autre obligation explicite n'est connue, aucune échéance n'est fixée; ce qui laisse place à beaucoup d'incertitude dans les collèges quant à la volonté réelle du gouvernement et à des interprétations plus ou moins rigoureuses de cette volonté d'un collège à l'autre.

Si l'on tient compte de l'importance des sommes investies par le Ministère pour instrumenter les collèges dans ce domaine, on peut penser qu'une échéance soit fixée pour la présentation à la Commission de l'évaluation d'une ou des politiques institutionnelles d'évaluation. Ce délai marquerait la volonté gouvernementale avec plus d'évidence et respecterait tout à la fois les capacités réelles des collèges.

- L'absence de document officiel précisant ce qui relève du Ministère et des institutions, particulièrement en ce qui concerne l'évaluation des programmes, produit et maintient une situation confuse dans l'ensemble du réseau. Certains collèges rejettent toute responsabilité en cette matière alors que d'autres en assument peut-être plus qu'ils ne devraient. Considérant l'exigence générale faite aux collèges de se donner des politiques institutionnelles d'évaluation, y compris dans le domaine des programmes, il est urgent de procéder à une clarification des rôles et responsabilités.

- C'est à chaque collège qu'il appartient de préciser son mode de vie organisationnel et le type de structures qui convient le mieux à l'accomplissement de sa mission éducative. Certaines dispositions de la convention collective, en particulier celles qui traitent des départements, imposent aux établissements des règles de fonctionnement qui laissent peu de possibilité, dans certains secteurs vitaux de la vie de l'établissement, d'exercer la responsabilité institutionnelle, et peu de place à l'élaboration de politiques institutionnelles puisque la marge de décision normalement dévolue au palier

local a été occupée par des dispositions provinciales contraignantes.

De la même façon qu'il appartient à l'État de déterminer ce qui est de l'ordre du système et ce qui est de l'ordre des établissements, nous pensons qu'il revient à ces derniers de préciser ce qui est de l'ordre de l'institution et ce qui relève des départements de l'institution. Les collèges ne pourront se donner des politiques véritablement institutionnelles d'évaluation et appliquer en même temps et sur les mêmes objets des règles de jeu imposées de l'extérieur de l'institution.

- Des données provinciales à portée pédagogique, et non simplement administrative favorisent, à l'échelle d'un système, la révision des politiques éducatives: taux d'échecs et d'abandons, raisons des abandons, données de relance, profil des étudiants qui entrent au collège, etc. Elles permettent aussi à chaque collège de se situer par rapport à l'ensemble et, en cela, elles sont incitatrices d'évaluation.

Présentement, le Ministère dispose de programmes fournissant des données de système sur l'enseignement collégial. Les services régionaux des admissions possèdent, à leur niveau, des données de sous-système. Tous ces programmes pourraient être coordonnés vers des cibles prioritaires qui donneraient une image moins floue du rendement actuel du système d'éducation collégial.

Il y aurait lieu d'envisager sérieusement la mise en place d'une entreprise permanente d'évaluation provinciale du progrès éducatif dans certains domaines fondamentaux de l'activité des cégeps. On pourrait, à titre d'exemple, vérifier périodiquement les progrès

réalisés par les étudiants dans un domaine ou l'autre du savoir dispensé au collégial. Chaque collège pourrait tirer profit de ces données comparatives pour mieux étayer les bilans cycliques auxquels on doit bien procéder de toute façon.

- L'exigence faite aux collèges de se donner des politiques institutionnelles d'évaluation constitue pour beaucoup d'administrateurs un défi d'autant plus lourd qu'il fait appel à des habitudes de gestion pas très systématisées ni très répandues.

  Une insistance particulière pourrait être apportée dans les programmes de perfectionnement conçus pour les cadres et les hors-cadres, pour permettre à ces derniers de se sentir plus à l'aise dans les processus d'élaboration et de mise en oeuvre de politiques institutionnelles d'évaluation dans des organismes à forte teneur de conflits.

Voilà donc les avis que suggère à la Commission l'examen de la situation dans laquelle se trouvent les collèges en matière de politiques institutionnelles d'évaluation.

Dissidence de madame Diane Pigeon

Je tiens à exprimer ma dissidence sur les paragraphes de la conclusion qui dépassent le seul reflet de la situation constatée par la Commission dans les collèges.

Je crois, en effet, qu'il est prématuré pour la Commission, à cette étape de son travail, de formuler des avis sur des mesures correctives en regard de la situation qu'elle a analysée.

3. COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

3.1. COMPOSITION DE LA COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

Monsieur Claude B. Sirard
Président
Membre du Conseil des collèges

Monsieur Marcel Collette
Directeur
Formation technique et professionnelle
Service de l'éducation aux adultes
Commission des écoles catholiques de Montréal

Monsieur Robert Dumais
Adjoint au directeur des services pédagogiques
Collège de St-Félicien

Madame Pauline Gagnon
Adjointe au directeur des services pédagogiques
Collège de Maisonneuve

Monsieur Fernand Landry
Enseignant
Collège de La Pocatière

Monsieur André Laprade
Vice-recteur adjoint
Université Concordia

Monsieur Marc Lévesque
Directeur technique et directeur du marketing
Groupe Sidbec

Madame Louise Poirier Magassouba
Enseignante
Collège Abitibi-Témiscamingue

Madame Pierrette Samson
Directrice des soins infirmiers
Centre hospitalier de l'Université de Sherbrooke

3.2. MANDAT DE LA COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

L'article 18 de la Loi sur le Conseil des collèges présente ainsi le mandat de la Commission de l'enseignement professionnel:

> "La Commission de l'enseignement professionnel est chargée de présenter des avis au Conseil qui doit la consulter sur les politiques touchant l'enseignement professionnel. Elle assure les rapports du Conseil avec les divers organismes intéressés à l'enseignement professionnel".

3.3. ACTIVITÉS DE LA COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

Lors de sa première année d'activités, la Commission de l'enseignement professionnel avait fait l'apprentissage graduel de son rôle en donnant réponse aux nombreuses demandes d'avis qui lui étaient parvenues et en amorçant la réalisation d'un plan de rencontre avec divers organismes intéressés à l'enseignement professionnel. Au cours de cette première année, elle avait également exprimé le besoin d'une réflexion commune de ses membres sur les principaux fondements de la formation professionnelle.

En cette deuxième année d'activités, la Commission a réaffirmé les objectifs qu'elle entend poursuivre, a poussé plus avant la recherche des moyens susceptibles de les atteindre , élaborant

par la suite un plan d'action qu'elle actualisait en réalisant les nombreuses activités qui y étaient inscrites.

Objectifs

Consciente des pouvoirs que lui confère la Loi du Conseil des collèges, consciente surtout de ses responsabilités en matière d'enseignement professionnel au Québec, la Commission a maintenu la poursuite des objectifs suivants: la promotion de l'enseignement professionnel dispensé dans les collèges québécois et l'amélioration de la qualité de cet enseignement. À ces deux objectifs majeurs, se sont greffées la plupart des activités de la Commission, ces dernières ayant été conçues comme autant d'outils nécessaires à leur atteinte.

Réunions

Ces activités se sont déroulées dans le cadre des réunions de la Commission qui a tenu, entre le 1er juillet 1981 et le 30 juin 1982, neuf réunions régulières et une réunion spéciale totalisant dix-neuf journées de séance. La Commission a également participé à la session annuelle de juin 1982 du Conseil des collèges.

Les activités de la Commission ont été de trois types: études, rencontres, avis et recommandations. La Commission a travaillé, tout au long de l'année, sur ces trois fronts, qui constituent un tout indissociable dans la pratique.

3.3 Études

Très tôt, la Commission a senti le besoin de définir sa conception de la formation professionnelle et de dégager les bases communes de la pensée de ses membres en cette matière. Cette année, elle a donc choisi d'entreprendre une réflexion

globale sur cette formation et sur les orientations à privilégier. Pour ce faire, la Commission a commandité la réalisation des trois études suivantes et dont les résultats ont alimenté les périodes de réflexion prévues à son calendrier d'activités.

Étude sur la formation professionnelle

C'est ainsi qu'une première étude portant sur les orientations de la formation professionnelle a été entreprise au cours de la présente année d'activités. Cette étude réalisée par un agent de recherche de la Commission se veut une exploration de quatre grands thèmes: le travail, les étudiants, les enseignants, les programmes et l'organisation de l'enseignement. Elle présente à la Commission une vue d'ensemble des diverses dimensions de l'enseignement professionnel de même que des intervenants majeurs qui l'influencent. Les trois premiers volets de l'étude ont été complétés cette année tandis que le dernier sera porté à l'attention de la Commission dès les premiers mois de la prochaine année d'activités.

Cette démarche vise à permettre à la Commission de dégager une vision plus juste des divers aspects de la formation professionnelle, de préciser ses propres valeurs et d'en évaluer l'impact sur les politiques concernées, de porter un jugement critique à l'égard de certains courants de pensée actuellement diffusés, afin

de définir une philosophie commune, une sorte de plateforme soutenant l'ensemble des réflexions d'un organisme volontairement diversifié dans sa composition. Cette étude devrait contribuer à fournir à la Commission les fondements sur lesquels elle appuiera,à l'avenir,ses avis et ses recommandations.

Étude des concepts relatifs à l'enseignement professionnel

Parallèlement et en complémentarité avec cette dernière démarche, la Commission a entrepris cette année une réflexion visant à identifier des principes déjà énoncés à l'occasion d'avis antérieurs et à définir de façon uniforme divers concepts relatifs à l'enseignement professionnel. Les concepts choisis ont été les suivants: accessibilité, contingentement, polyvalence, formation fondamentale, enseignement pratique et décloisonnement. Cette réflexion se poursuivra dès la prochaine année d'activités.

Les deux études dont il vient d'être question ont permis à la Commission de poursuivre sa réflexion sur les politiques touchant l'enseignement professionnel: cette réflexion se rapportait donc à la première partie de son mandat.

Étude sur les rapports de la Commission avec les organismes

La deuxième partie du mandat de la Commission consiste à assurer les rapports du Conseil des collèges avec les divers organismes intéressés à l'enseignement professionnel. Cette année, la Commission s'est de nouveau penchée sur cet aspect de son mandat afin d'établir les bases de ses actions futures. En même temps, elle acceptait d'agir comme organisme commanditaire d'un projet d'intervention réalisé par un étudiant de l'École nationale d'administration publique et, ce faisant, pouvait tirer partie d'une étude visant à lui fournir des moyens concrets d'optimiser ses rapports avec les organismes concernés.

Ce fut l'occasion de réflexions importantes sur son rôle et ses fonctions. C'est ainsi que la Commission a mieux défini les responsabilités qu'elle doit assumer au sein de l'administration consultative québécoise.

3.32 Rencontres

Déterminée à demeurer disponible à tous les intervenants de la formation professionnelle, soucieuse de garder contact avec la réalité de l'enseignement professionnel, consciente d'être un canal privilégié des attentes des organismes intéressés à l'enseignement professionnel et préoccupée de ne

pas se soustraire à de telles responsabilités, la Commission a poursuivi son programme de rencontres avec des organismes du milieu. Depuis le début de l'année de travail, la Commission a rencontré les organismes suivants:

. le cégep de Victoriaville
. des représentants de la CSN
. des représentants d'organismes patronaux
. le cégep de Saint-Hyacinthe
. des conseillers en main-d'oeuvre dans les cégeps
. le cégep de Saint-Félicien

Le choix de ces organismes a été orienté en fonction de leur nature même et de l'intérêt qu'ils suscitaient au sein de la Commission quant aux thèmes précis de discussion abordés lors des rencontres. La Commission s'est enrichie de tels échanges et elle demeure convaincue que la qualité des avis qu'elle adresse au Conseil des collèges dépend dans une très grande mesure des contacts étroits qu'elle maintient avec la collectivité. Ces contacts sont pour elle autant d'éléments essentiels à l'atteinte de ses objectifs et contribuent de façon significative à une meilleure connaissance autant des milieux de formation, de leur réalité et de leur diversité, que du monde du travail, de ses besoins et de ses attentes.

La Commission a, de plus, veillé à assurer sa présence à divers colloques reliés à la formation professionnelle. C'est

un autre moyen par lequel elle se veut à l'affût des orientations et des développements nouveaux en formation professionnelle.

Les membres ou le personnel de la Commission ont assisté aux colloques suivants:

. Expo-Sciences pan-québécoises à La Pocatière (collège de La Pocatière)

. 50e Congrès de l'Association canadienne française pour l'avancement des sciences (ACFAS) à Montréal (Université du Québec à Montréal)

. Colloque Formation à distance à Mirabel

. Colloque pluridisciplinaire: "Les sciences au collégial" à Québec (collège de Sainte-Foy)

. Colloque sur l'enseignement des arts à Cap-Rouge (collège Notre-Dame de Foy)

. Salon de la science et de la technologie à Montréal

. Colloque sur le programme de passage des infirmières auxiliaires à infirmières, thème: changement de statut à Québec (collège de Sainte-Foy)

Finalement, le président de la Commission de l'enseignement professionnel, monsieur Claude B. Simard, a été délégué par le Conseil des collèges à participer parallèlement aux travaux de deux groupes de travail: l'un relève du Conseil de la politique scientifique du Québec (C.P.S.Q.) et l'autre relève du Conseil de planification et de développement du Québec (C.P.D.Q.)

Le premier groupe de travail (C.P.S.Q.) avait pour mandat d'examiner le rôle des collèges dans les domaines scientifiques comme la vulgarisation, la recherche, l'enseignement. Les réunions tenues par ce groupe ont abouti à un rapport rendu public en juin dernier qui propose, en essence, de confier aux collèges une fonction officielle d'aide scientifique et de promotion technologique dans leur milieu.

Le mandat du groupe de travail oeuvrant sous l'égide du C.P.D.Q. consiste à explorer les emplois de l'avenir dans une perspective de plein emploi aux horizons 1990. Les travaux du groupe suivent leur cours tout au long de l'année qui vient.

3.33 Avis et recommandations

Les avis et recommandations de la Commission ont été alimentés à même les études, rencontres et consultations réalisées en cours d'année. En fait, c'est lors de la formulation d'avis et de recommandations que se concrétisent les résultats des diverses démarches entreprises par la Commission. Cette année, le Conseil des collèges a sollicité l'avis de la Commission de l'enseignement professionnel à quatre reprises; en réponse à ces demandes, la Commission a fait parvenir au Conseil les avis suivants:

. Avis concernant les demandes d'autorisations de spécialités professionnelles pour 1982-1983

Ã l'occasion de l'étude des demandes d'autorisation de spécialités professionnelles, la Commission a examiné les critères de sa grille d'analyse en regard du secteur des arts et des principales caractéristiques des programmes de ce secteur.

. Avis concernant l'implantation du programme de technologie physique dans quatre autres collèges du Québec

. Recommandations concernant le rapport du comité d'étude sur la formation en sciences infirmières.

Ã l'occasion de l'étude du rapport du comité d'étude sur la formation en sciences infirmières, un comité conjoint,

Conseil des collèges et Conseil des universités, a été mis sur pied. Le président ainsi qu'un membre de la Commission ont participé aux travaux de ce comité. De plus, une étude portant à la fois sur le système de distribution des soins et sur la pratique infirmière au Québec a été réalisée conjointement par deux agents de recherche: l'un attaché au Conseil des collèges, l'autre, au Conseil des universités. Cette étude avait pour objectif de susciter et d'alimenter la réflexion au sein du comité conjoint.

. Avis relatif aux conditions supplémentaires aux diplômes.

De plus, la Commission s'est attardée à l'analyse de situations particulières pour lesquelles elle a pris l'initiative de formuler des recommandations qu'elle portait à l'attention du Conseil des collèges.

. Recommandations concernant l'aide à la production de matériel didactique

. Recommandation concernant le développement d'un programme professionnel en céramiques industrielles

3.4. Rapport concernant les préoccupations de la Commission quant à certains aspects de l'enseignement professionnel

Il a semblé important à la Commission de consigner en un seul document quelques éléments de réflexions que deux années d'activités lui ont permis d'effectuer et d'approfondir. Alors

que les avis et les recommandations qu'elle a formulés se sont attardés à des aspects particuliers de l'enseignement professionnel, ce rapport, pour sa part, présente quelques observations et interrogations de la Commission sur cet enseignement. Il a été présenté au Conseil des collèges à l'occasion de la session annuelle du mois de juin 1982.

Introduction

La Commission de l'enseignement professionnel a maintenant deux années d'existence. Les consultations menées en vue de la préparation d'avis ou de recommandations ainsi que les rencontres organisées avec divers organismes et institutions collégiales sont au nombre des activités qui lui ont permis de s'approprier son mandat, de le traduire en objectifs et de finalement se donner les moyens d'atteindre ces objectifs.

Conformément aux attentes de la Commission, ces échanges se sont avérés des plus féconds. La Commission y a retiré de nombreuses informations concernant certains aspects de l'enseignement professionnel qui l'intéressent particulièrement. Elle considère de toute première importance de soumettre au Conseil des collèges, quelques-unes de ses grandes préoccupations qui traduisent, à certains égards, l'état et les besoins de l'enseignement professionnel collégial: le perfectionnement des enseignants du secteur professionnel, l'affectation des ressources matérielles et financières, la concertation entre les divers agents éducatifs oeuvrant dans le secteur professionnel et la structuration des programmes professionnels.

Le perfectionnement des enseignants du secteur professionnel

Les enseignants du secteur professionnel doivent, pour assurer un enseignement de qualité, satisfaire plusieurs exigences. En plus d'acquérir, s'ils ne les possèdent déjà, des connaissances d'ordre pédagogique ou d'ordre général, ils doivent aussi maintenir à jour et pousser sans cesse plus loin les connaissances liées à leur spécialité.

Pour ces professeurs en effet, il est d'une importance capitale de conserver un niveau élevé de compétence professionnelle et de sentir, en même temps, qu'ils appartiennent réellement à une profession donnée. Trop souvent, on assiste à un phénomène de distanciation de plus en plus marquée entre les pratiques du milieu de travail et celles du professeur. Des facteurs tels que le recrutement massif de personnel enseignant lors des implantations rapides de certains programmes collégiaux suivie d'une évolution accélérée dans certaines technologies sont responsables, dans nombre de cas, de cet état de fait.

La plupart des professeurs manifeste une réelle volonté de se perfectionner soit en pédagogie, soit dans leur spécialité, soit autrement. Par exemple, il est relativement facile pour eux d'entreprendre des études en pédagogie. Cette forme de perfectionnement est prévue et acceptée par le milieu. En plus d'être valorisantes sur les plans personnel et professionnel, ces études aboutissent à une diplomation qui reconnaît officiellement leurs acquis.

Il n'en va pas de même pour certaines activités de perfectionnement

touchant directement la spécialité professionnelle. Dans ce cas, le professeur intéressé, ne serait-ce que pour maintenir à jour ses connaissances, devra, avec toute sa détermination, affronter les multiples obstacles que lui posent à la fois les règles des contrats de travail et les modalités de financement.

Bien que nombreux, les moyens permettant de remédier à cette situation demeurent peu accessibles pour les professeurs, particulièrement pour les professeurs des régions éloignées. En effet, les ressources sont insuffisantes et les quelques cadres existants sont peu appropriés pour des types de perfectionnement tels que les stages en entreprises et les contacts assidus avec les milieux de travail, les colloques et les symposiums, les sessions de formation sur mesure et les cours intensifs, la recherche appliquée et la participation aux activités des sociétés savantes. Les professeurs y consacrent leur temps de loisir ou leur temps de vacances. De plus, pour ceux et celles qui tiennent à augmenter leurs compétences professionnelles plutôt que leur scolarité, le système actuel les pénalise tant sur le plan de la rémunération que sur le plan de la reconnaissance des acquis.

Ces situations engendrent de réels problèmes qui appellent des approches nouvelles et des modalités inédites facilitant le perfectionnement des professeurs du secteur professionnel collégial. Ne faudrait-il pas élargir et rendre plus accessibles les stages en milieu de travail? Ne faudrait-il pas utiliser les professeurs mis en disponibilité pour remplacer ceux qui sont en cours de perfectionnement, tout en garantissant leur plein salaire? Ne faudrait-il pas favoriser des périodes de pratique en milieu de tra-

vail intégrée à la charge d'enseignement?

L'affectation des ressources matérielles et financières

En de maintes occasions, il a été donné à la Commission de constater que les collèges vivent assez durement les importantes coupures budgétaires que leurs impose le contexte économique global. Cette période de restriction et de rationalisation des dépenses constitue un choix politique du gouvernement et la Commission n'entend pas se substituer à ce dernier en exprimant son accord ou son désaccord par rapport à un tel choix. Elle constate toutefois que le secteur professionnel collégial est grandement affecté par ces nouvelles contraintes qui entraînent inévitablement des conséquences néfastes sur la qualité de l'enseignement professionnel.

La question financière revêt dès lors une dimension toute particulière suscitant de nombreuses inquiétudes et imprégnant la vie quotidienne d'un collège. Il devient de plus en plus difficile pour eux d'exercer des choix éclairés quant à l'affectation de leurs ressources financières.

C'est notamment au chapitre des dépenses inhérentes aux équipements que les collèges font face à la dure réalité des restrictions; ils affrontent des coûts de plus en plus élevés. En effet, pour qu'un département professionnel soit en mesure de garantir un enseignement technique de qualité, il doit débourser des sommes pour l'achat d'un minimum d'équipements et pour l'entretien et le remplacement des équipements désuets. De plus,

certains départements veulent disposer d'appareils très sophistiqués, emboîtant ainsi le pas à la technologie de pointe, ce qui implique des investissements encore plus lourds auxquels personne ne peut plus faire face. Dans ce cas, des sommes considérables sont alors consenties à l'achat d'appareils trop dispendieux au détriment d'autres aspects de l'enseignement considérés comme plus importants.

Tout en étant conscient du caractère essentiel de certains équipements aux fins de l'enseignement dans les départements de spécialités professionnelles, on peut s'interroger sur la pertinence d'investir de plus en plus de ressources financières pour l'acquisition d'appareils très sophistiqués dans chacun des départements. Ne faudrait-il pas se tourner résolument vers de nouvelles formules qui font appel à la concertation avec les milieux de travail telles que l'enseignement coopératif? Ne peut-on penser à des échanges qui favoriseraient des ententes interinstitutions sur la disponibilité du matériel? Peut-on penser au regroupement de certaines spécialités professionnelles localement ou régionalement? Parallèlement, peut-on imaginer des moyens de rendre service à la collectivité en proposant les produits ou services que peuvent offrir les départements? Peut-on développer des formules d'auto-financement à partir de ce principe?

Par ailleurs, on peut penser que, pour les années à venir, les efforts seront surtout concentrés sur le développement qualitatif de la formation professionnelle plutôt que sur son développement quan-

titatif. La large distribution des programmes professionnels à travers le réseau des collèges est terminée. Sauf pour corriger certains déséquilibres régionaux très évidents dans la distribution des options ou pour répondre à des besoins technologiques imminents, on peut croire qu'il s'agit maintenant de mieux consolider les programmes existants. Les coûts inhérents à l'implantation et à l'opération des programmes de spécialités professionnelles ne devraient-ils pas, lors d'une autorisation, avoir un plus grand poids? Ã cet égard, les agents impliqués dans l'analyse d'une demande d'autorisation d'un programme professionnel ne devraient-ils pas prêter plus d'importance au critère concernant les coûts inhérents à son implantation et à son opération? Ce faisant, ne devrait-on pas aussi devenir plus soucieux de la véritable adéquation des investissements consentis à une spécialité en regard de la réponse aux besoins du Québec?

La concertation entre les divers agents éducatifs oeuvrant dans le secteur professionnel

Après plus d'une décennie, les collèges présentent encore de sérieuses lacunes en ce qui concerne l'intégration du secteur professionnel et du secteur général et ce, malgré le fait qu'ils soient regroupés au sein des mêmes établissements. Le regroupement des bâtiments, l'unification des administrations et la fusion des mentalités ne se sont pas faits sans heurts en n'ont pas obtenu des succès égaux. Malheureusement, on doit davantage parler de juxtaposition des deux secteurs; les collaborations

tant espérées entre les divers agents engagés dans un même projet éducatif ne se sont pas réalisées. Bien que l'on ne peut nier d'intéressantes réalisations pour l'un et l'autre des secteurs, il subsiste encore des problèmes importants.

Les structures et l'organisation actuelles des départements ne contribuent en rien à réduire ces problèmes. Conçues davantage en fonction des disciplines plutôt qu'en fonction de la formation des étudiants, les structures départementales demeurent inadéquates. La volonté de rapatrier les cours de services et la dénonciation du caractère obligatoire de la formation générale ne sont que quelques exemples de l'insatisfaction maintes fois exprimée par les professeurs du secteur professionnel.

Certains croient que la solution à ces problèmes réside dans la création de centres spécialisés. On recherche ainsi plus d'autonomie départementale à travers de nouvelles structures. Toutefois, est-il nécessaire de préciser que cela ne constitue absolument pas l'un des objectifs majeurs d'un centre spécialisé.

On peut espérer beaucoup plus de la cohabitation des professeurs du secteur général enseignant au professionnel et des professeurs du secteur professionnel. Pour éviter l'intégration de l'enseignement professionnel, pour éviter son assimilation à l'enseignement général, pour lui permettre d'assurer la vocation qui lui est propre, il faut envisager de nouvelles hypothèses. Ne faudrait-il pas trouver des moyens concrets qui permettent l'indispensable concertation entre tous les agents éducatifs d'un même programme?

Ne faudrait-il pas transformer les mécanismes de fonctionnement des comités pédagogiques et surtout, en assurer la survie? Peut-on songer à modifier en profondeur les structures actuelles des départements en les axant principalement sur la formation de l'étudiant? Ne faudrait-il pas modifier en conséquence les conventions collectives?

La structuration des programmes professionnels

C'est à l'occasion de l'étude des demandes d'autorisation de spécialités professionnelles et des demandes d'implantation de nouveaux programmes professionnels que la Commission a constaté l'existence de différences considérables tant dans les composantes de ces programmes que dans le processus adopté pour son élaboration.

Alors que certains profils professionnels accordent une place importante aux bases scientifiques communes à des fonctions professionnelles apparentées dans une perspective de formation fondamentale ouverte à la mobilité, d'autres présentent des contenus presqu'entièrement axés sur des connaissances utiles à la réalisation de tâches de travail précises, souvent peu transférables à d'autres fonctions. L'actualisation des apprentissages en milieu de travail et la confrontation des apprentissages théoriques avec l'exercice réel des fonctions de travail trouvent une place fort inégale d'un programme à l'autre. La formation professionnelle ne saurait répondre uniquement aux besoins immédiats et circonscrits du marché du travail. Elle doit davantage assurer la formation plus globale de l'étudiant dans une perspective d'adaptation facile aux changements inévitables quelque soit leur vécu

d'adulte dans les prochaines décennies.

Quant aux processus adoptés pour l'élaboration des programmes, la Commission s'interroge sur le processus normal d'une telle opération puisque plusieurs dossiers avaient fait l'objet de cheminements particuliers laissant apparaître des lacunes importantes dans les concertations nécessaires, soit du côté interministériel soit du côté intergouvernemental. La réussite d'un programme professionnel exige des assises plus solides.

Sans souscrire à une uniformisation stérilisante, ne pourrait-on pas souhaiter plus de clarté et plus de stabilité dans les principes sous-jacents à l'élaboration des programmes ainsi que dans le processus régulier devant être adopté? Peut-on penser qu'un cadre de référence serait un outil utile pour l'élaboration d'un programme? Un cadre de référence a-t-il des chances de succès s'il n'est pas appuyé d'un processus clair d'élaboration des programmes, précisant le partage des responsabilités? Certaines politiques ministérielles et interministérielles ne seraient-elles pas favorables aux concertations devenues essentielles entre les ministères et les milieux de travail pour la poursuite d'objectifs communs dans la formation spécialisée?

Conclusion

Ces quatre sujets qui ont préoccupé la Commission au cours de ses deux premières années d'activités se traduisent désormais en terme d'objectifs:

l'amélioration des conditions de perfectionnement des professeurs du secteur professionnel, la saine utilisation des ressources matérielles et financières des programmes professionnels, la recherche de moyens concrets qui permettent une véritable concertation entre tous les agents éducatifs oeuvrant au sein d'un même programme et finalement, la révision des principes sous-jacents à l'élaboration des programmes pour diminuer les déséquilibres dans leur structure.

La Commission est consciente qu'elle n'a qu'amorcé ses réflexions. Elle compte bien les poursuivre en continuant d'être à l'écoute du milieu et en suggérant certaines solutions aux situations problématiques précédemment exposées.

Par les avis et les recommandations qu'elle soumet au Conseil des collèges, par ses travaux de réflexions qu'elle poursuit et par les consultations qu'elle mène, la Commission de l'enseignement professionnel tient à contribuer à la redéfinition de l'enseignement professionnel de niveau collégial au Québec.

Une fonction critique et prospective découle tout naturellement de son mandat. Aussi, la Commission doit prévoir les changements éventuels dans l'organisation du travail et suivre de près l'évolution des technologies afin de proposer les ajustements nécessaires aux programmes de formation actuels, de suggérer au besoin de nouveaux programmes et d'inciter les différents agents éducatifs à expérimenter de nouvelles approches pédagogiques propres à l'enseignement professionnel.

À cette fin, il apparaît utile à la Commission d'évaluer, au cours de la prochaine année, les répercussions que ne manquera pas d'avoir sur certains programmes professionnels de niveau collégial, la récente proposition du ministère de l'Éducation de reporter, pour la majorité des élèves, la formation professionnelle après la cinquième année du secondaire. La Commission se propose d'étudier surtout l'impact de cette proposition sur le décloisonnement des niveaux d'enseignement et sur le continuum de formation entre les secteurs professionnels du secondaire et du collégial.

4. COMITÉ PERMANENT DE GESTION FINANCIÈRE

4.1. Composition du Comité de gestion financière

Au 30 juin 1982, le Comité de gestion financière était composé des personnes suivantes:

Monsieur Gratien Lévesque
Président
Chef de la division recherche et développement
Fédération des Caisses populaires Desjardins de Québec
Lévis

Monsieur Yves Archambault
Directeur des services administratifs
Collège de Drummondville

Monsieur Viateur de Champlain
Directeur des services administratifs
Collège de Matane

Monsieur Richard Fortier
Conseiller financier auprès du Canadien National
Montréal

* Madame Lise Gauthier
Conseillère en fiscalité
Bernatchez et Bernatchez
Hauterive

* Monsieur Luc-Claude Henrico
Directeur général
Collège John Abbott

Monsieur Rémi Monastesse
Membre du Conseil des collèges
Val d'Or

* Madame Gauthier et monsieur Henrico ont été nommés membres du Comité de gestion financière par le Conseil des collèges, le 20 octobre 1981.

4.2. MANDAT DU COMITÉ DE GESTION FINANCIÈRE

C'est au cours de l'année 1979-1980 que le Conseil se dotait d'un Comité de gestion financière dont le rôle est d'analyser pour le Conseil les dossiers financiers et administratifs.

Plus précisément, le mandat de ce comité permanent du Conseil des collèges est défini comme suit:

. à la lumière des objectifs généraux de l'enseignement du réseau collégial, recommander un niveau de ressources financières et un partage institutionnel de ces ressources qui tiennent compte à la fois:

a) des besoins des collèges;
b) des contraintes collectives;
c) des besoins à long terme de la communauté;

. par le moyen d'analyses et de recherches appropriées, constituer des dossiers qui permettent au Conseil des collèges de donner un avis au Ministre sur les points suivants:

a) les politiques d'allocation entre les collèges du montant global des crédits annuels accordés pour l'enseignement collégial;

b) le plan et les règles de répartition entre les collèges des budgets d'investissements;

c) la politique et les règles de gestion financière des collèges;

d) tout autre dossier où l'élément gestion financière occupe une place importante;

. à la demande du Conseil ou avec son accord, le Comité effectue des consultations, des études ou des recherches sur des questions relatives à la gestion financière.

4.3 ACTIVITÉS DU COMITÉ DE GESTION FINANCIÈRE

4.31 Réunions

Entre le 1er juillet 1981 et le 30 juin 1982, le Comité de gestion financière a tenu six (6) réunions régulières totalisant six (6) jours de séance. Il a de plus participé à la session annuelle du mois de juin 1982 du Conseil des collèges.

4.32 Avis

Pendant cette période, le Comité de gestion financière transmettait au Conseil trois avis concernant les questions sui-

vantes:

. l'allocation des ressources au réseau collégial pour l'année 1982-1983 (enseignement régulier);

. l'allocation des ressources au réseau collégial pour l'année 1982-1983 (éducation des adultes);

. l'allocation des ressources en investissements au réseau collégial pour l'année 1982-1983.

4.33 Autres activités

Comme il est indiqué dans la troisième partie du mantat du Comité de gestion financière, celui-ci peut effectuer des recherches sur des questions relatives à la gestion financière, et ce, à la demande du Conseil ou avec son accord.

Lors de sa session annuelle du mois de juin 1981, le Conseil des collèges avait confié au Comité la responsabilité de parrainer une étude portant sur la gestion de la décroissance. Entreprise à l'automne 1981, cette étude devrait être terminée pour le début de la prochaine année d'activités.

Le Comité a de plus identifié un sujet de recherche qui a fait l'objet d'une étude particulière confiée à un groupe de chercheurs. Cette étude vise à mesurer l'effet des distances sur certaines dépenses des collèges et à proposer des modifications aux règles budgétaires actuelles pour mieux tenir compte de la réalité des prix. Le rapport final a été déposé au Comité qui en fera bientôt un projet d'avis à être soumis au Conseil des collèges.

ANNEXE I

PERMANENCE DU CONSEIL DES COLLÈGES

PERSONNEL HORS-CADRE

Madame Jeanne L. Blackburn
Présidente
Conseil des collèges

Monsieur Claude Fortier
Président
Commission de l'évaluation

Monsieur Claude B. Simard
Président
Commission de l'enseignement professionnel

Monsieur Lucien Lelièvre
Secrétaire
Conseil des collèges

PERSONNEL RÉGULIER (au 30 juin 1982)

AUBIN, Gabriel	Conseiller en évaluation
AYOTTE, Marie-Andrée	Employée de secrétariat Commission de l'évaluation
BOUCHARD, Jean	Agent de recherche et de planification socio-économique
CADIEUX, Françoise	Agent de recherche et de planification socio-économique
GINGRAS, Armand	Agent de recherche et de planification socio-économique Secrétaire de la Commission de l'évaluation

LANDRY, Johanne	Employée de secrétariat Commission de l'enseignement professionnel
LAPIERRE, René	Spécialiste en sciences de l'éducation
MÉTIVIER, Louise	Employée de secrétariat
MONTY, Alice	Spécialiste en sciences de l'éducation Secrétaire de la Commission de l'enseignement professionnel
PARDOEN, André	Responsable des communications
ROY, Louise	Agent de bureau
ROY, Lucie	Employée de secrétariat Secrétaire de la Présidente

PERSONNEL OCCASIONNEL

BOUCHARD, Estelle	Agent de recherche et de planification socio-économique
POUSSART, Christine	Responsable du centre de documentation
SEERS, Goerlach, Luce	Agent de recherche et de planification socio-économique Commission de l'évaluation

Un poste d'occasionnel est vacant.